

Akademia Ignatianum w Krakowie
Wydział Pedagogiczny
Instytut Nauk o Wychowaniu

Agata Borowska

ROZPRAWA DOKTORSKA

*Ewaluacja percepcji szkolnego zespołu psychoedukacyjnego
w budowaniu zindywidualizowanego procesu kształcenia
ucznia z ASD w oparciu o badania w działaniu*

*Evaluation of the perception of the school psychoeducational
team in building an individualized learning process
for student with ASD based on action research*

W podziękowaniu za stwarzanie przestrzeni do rozwoju naukowego [autorka]

Promotor

prof. dr hab. Jacek J. Błeszyński
Uniwersytet Kardynała Stefana
Wyszyńskiego w Warszawie

Kraków 2023

Spis treści

Wprowadzenie	5
--------------------	---

CZĘŚĆ I

Rozdział 1

Teorie naukowe - neurorozwojowe dotyczące spektrum zaburzeń autystycznych (<i>Autism Spectrum Disorder</i> - ASD) i ich implikacje pedagogiczne	14
--	-----------

1.1. Rys historyczny - odmienność neurorozwojowa, a paradygmat pozytywistyczno-medycyzacji autystycznego spektrum	17
1.2. Charakterystyka syndromu z uwzględnieniem różnic płciowych w oparciu o założenia teorii empatyzowania-systematyzowania Simona Baron-Cohena	35
1.3. Kategoria odmiennego stylu poznawczego według Simona Barona-Cohena w aspekcie dwóch modeli interpretacyjnych i ich odniesienie do pojęcia niepełnosprawności ucznia z ASD	50
1.4. Continuum spektrum autystycznego w modelu eklektycznym	60
1.5. <i>Autism Spectrum Conditions</i> (ASC) jako odmienny sposób odbierania świata - konteksty filozoficzno-edukacyjne	65
1.6. Teoria umysłu, a złożone procesy mentalizowania w opisie ucznia z ASD w procesie dostosowywania warunków edukacyjnych	69
1.7. Zdolności samorodne, wyspowe, a zespół sawanta	82
1.8. Myśliciel monotropiczny w/ze spektrum autyzmu	92

Rozdział 2

Próby wyjaśnienia psychogenego i biomedycznego spektrum autystycznego, pomiędzy mitem, a kolektywizmem naukowym.....	99
---	-----------

2.1. Teoria psychopedagogiczna „ozieźbłych matek” - konteksty psychoanalityczne	101
2.2. Ortogeniczna szkoła Bruno Bettelheima i jej współczesne odniesienie do paradygmatu humanistycznego - kontrowersje	114
2.3. Teoria biomedyczna - alternatywna, a interwencyjny behawioryzm obecny w terapii i edukacji	129

Rozdział 3

Koncepcja neuroróżnorodności jako źródło indywidualności uczniów z ASD w dyskursie pedagogicznym	137
---	------------

3.1. Neuroróżnorodność w obszarze filozofii społecznej	139
3.2. Wielość obrazów behawioralnych autyzmu w uwzględnieniu multifinalności i ekwifinalności	146

Rozdział 4

Zespół Aspergera wpisany w autystyczne spektrum w ujęciu klasyfikacyjnym ICD-11 i DSM 5	149
--	------------

4.1. Geneza autyzmu, od terminologicznych pozorów	154
---	-----

4.2. Diagnoza nozologiczna i funkcjonalna w procesie edukacyjnym ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych	159
---	-----

CZĘŚĆ II

Rozdział 5

Nauczyciel i pedagog specjalny w dydaktyce szkolnej i terapii uczniów z zaburzeniami w/ze spektrum autyzmu	166
---	------------

5.1. Wielozadaniowość, ale nie <i>multitasking</i> nauczyciela współorganizującego kształcenie w szkole ogólnodostępnej, nie integracyjnej.....	175
---	-----

5.2. Rola szkolnego zespołu psychoedukacyjnego zaangażowanego w procesie indywidualizacji kształcenia uczniów z ASD	181
---	-----

5.3. Ewaluacja percepcji zespołu psychoedukacyjnego ucznia z ASD.....	193
---	-----

5.4. Model nauczania ustrukturyzowanego jako element holistycznego podejścia w edukacji uczniów w/ze spektrum autyzmu	201
---	-----

Rozdział 6

Uczeń z zaburzeniami w/ze spektrum autyzmu w edukacji formalnej	207
--	------------

6.1. Potrzeby dziecka/ ucznia z ASD w szkole ogólnodostępnej.....	214
---	-----

6.2. Przyczyny trudności i niepowodzeń edukacyjnych dziecka/ucznia z ASD	222
--	-----

Rozdział 7

Modele budowania relacji z uczniem w procesie edukacyjno-terapeutycznym	228
--	------------

7.1. Model w oparciu o więź w rozumieniu Teorii Przywiązania.....	232
---	-----

7.2. Model regulacji stanów emocjonalnych obszarów doświadczanych (<i>Self-Reg.</i>).....	238
---	-----

7.3. Teoria poliwalgalna i jej kontekst interpretacyjny <i>Popatrz mi w oczy</i>	244
--	-----

Rozdział 8

Dylematy współczesnej filozofii - między wiedzą ekspercką, a potoczną środowiska szkolnego ucznia z ASD	250
--	------------

8.1. Istota społecznego stereotypu mentalnego w budowaniu obrazu ucznia w/ze spektrum autyzmu	262
---	-----

8.2. Filozofia narracji indywidualnej języka autyzmu i jej horyzonty znaczeń w procesie edukacyjno-terapeutycznym ucznia z ASD	270
--	-----

CZĘŚĆ III

Rozdział 9

Założenia metodologiczne badań własnych: partycypacyjno-edukacyjne badania w działaniu w modelu <i>Mode-2 Science (participatory-educational action research M2S, PEAR M2S)</i>.....	277
---	------------

9.1. Dylematy paradygmatyczno-metodologiczne w pedagogice specjalnej.....	294
---	-----

9.2. Sterowność paradygmatyczna personalistyczno-działaniowa w modelu teoretycznym - istota wyboru	308
--	-----

9.3. Badawcze osadzenie paradygmatyczne.....	315
9.4. Założenia metodologiczne, przed badawcze, jako wymóg ustawy Indywidualnego Planu Badawczego w szkołach doktorskich.....	317
9.5. Problemy i pytania badawcze - wspólnotowość i facylitacja.....	321
9.6. Metody, techniki i narzędzia badawcze - pluralizm metodologiczny.....	332
9.7. Harmonogram procesu badawczego	339
9.7.1. Czas trwania badań, miejsce, uczestnicy badań, rola badacza, badanych i „krytycznego przyjaciela” (<i>critical friend</i>).....	339
9.7.2. Etapy badawcze PEAR M2S.....	347
9.7.2.1. Rekonesans badawczy (etap rozpoznawczo-diagnostyczny).....	347
9.7.2.2. II Cykle działaniowo-badawcze (<i>action spirals models</i>).....	349
9.7.3. Wybiórczość elementów metodologicznych z tradycyjnego modelu <i>Mode 1 Science</i>	360
9.7.4. Interpretacja i prezentacja rezultatów badawczych (model teoretyczno-praktyczny) .	360
9.8. Ryzyko badawcze i kwestie etyczne	370
Struktura pracy i jej szczegółowe omówienie (podsumowanie i wnioski)	373
Bibliografia	383
ANEKS	406

Wprowadzenie

Tytułem wprowadzenia podkreślić należy, że treść dysertacji znajduje swoją przestrzeń interpretacji w obszarze praktyczno-teoretycznym w odniesieniu do kształcenia uczniów ze spektrum autyzmu na gruncie edukacji polskiej. Jako badaczka występuję jako osoba zanurzona w proces współorganizowania kształcenia uczniów z zespołem Aspergera (diagnoza nozologiczna z klasyfikacji medycznej ICD-10) na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego w szkole ogólnodostępnej, bez oddziałów integracyjnych. Z uwagi na fakt, że od 1 stycznia 2022r. zaczęła obowiązywać oficjalnie Międzynarodowa Klasyfikacja Chorób ICD-11 w krajach należących do Światowej Organizacji Zdrowia (WHO), w Polsce do czasu przetłumaczenia na język polski przez krajowych konsultantów medycznych (listopad 2023 r.) wraz z upowszechnieniem się w praktyce klinicznej (okres ok. 2-3 lat) obowiązuje klasyfikacja ICD-10. W klasyfikacji ICD-11, zespół Aspergera, autyzm dziecięcy i atypowy zostały „wchłonięte” do obszaru określanego jako zaburzenia ze spektrum autyzmu (*Autism Spectrum Disorder, ASD*).

Dychotomiczne połączenie doświadczenia wynikającego z praktyki oraz znajomość podłoża teorii wpisanych w sposób rozumienia autystycznego spektrum pozwoliło mi dokonać analizy wraz z krytyczną refleksją, pojawiających się na przestrzeni dziejowej teorii przyczynowości autyzmu. Wpisując się w aktywny ruch samorzecznictwa (*self-advocats*) osób ze spektrum autyzmu w koncepcji neuroróżnorodności (*neurodiversity*) w kategorii personalistycznej jako osoba w/ze spektrum autyzmu oraz tożsamościowej, jako osoba autystyczna pokazuję zasadność odejścia od języka medykalizacji na rzecz interpretacji autystycznego spektrum w modelu personalistycznym w ujęciu humanistycznym (por. A. Borowska, 2022, s. 473-494). Przyjęcie perspektywy praktycznej przez pryzmat własnego oglądu rzeczywistości edukacyjno-terapeutycznej uczniów ze spektrum autyzmu pozwala mi jako badaczce na odniesienie się do rzeczywistych sytuacji szkolnych ucznia z dotychczasową diagnozą zespołu Aspergera.

Istotną rolę w zainicjowaniu przeze mnie procesu badawczego o charakterze partycypacyjno-dukacyjnych badań w działaniu, odegrała krytyczna refleksja nad dziejącymi się rzeczywistościami szkolnymi jako pedagoga specjalnej, nauczycielki współorganizującej kształcenie należącej do szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów, określanego przeze mnie jako zespół psychoedukacyjny ze względu na skład i rolę wskazanego zespołu. Zrost wyrazu psychoedukacyjny i jego pierwszy element słowotwórczy-psycho, odnoszę do szkolnych specjalistów: pedagoga szkolnej (lub pedagoga), pedagoga specjalnej (lub pedagoga), nauczy-

cielki (lub nauczyciela) współorganizującej kształcenie, psycholożki (lub psychologa) oraz specjalistów, którzy uczestniczą w procesie terapeutycznym ucznia, również poza szkołą (zapraszanych na wnioski rodziców na spotkania szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów). Drugi element zrostu wyrazu jako edukacyjny, odnosi się do nauczycieli uczących ucznia i wchodzących z mocy prawa oświatowego w skład szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów. Użycie określenia-szkolny zespół psychoedukacyjny wpisuje się w obszar *empowering*, stanowiąc wzmocnienie i wsparcie osób zaangażowanych w proces edukacyjno-terapeutyczny ucznia w/ze spektrum autyzmu (ZA). Wzajemna wymiana doświadczeń związanych z pracą z uczniem autystycznym i określeniem stopnia jego funkcjonowania w warunkach szkolnych i poza szkolnych, stanowi ważny element w opracowywaniu specjalistycznej dokumentacji ucznia, posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego.

Doświadczenie rzeczywistych sytuacji szkolnych, w połączeniu z krytyczną i uczestniczącą refleksją nad organizacją procesu edukacyjno-terapeutycznego pozwoliło mi jako pedagogce specjalnej i badaczce dostrzec konieczność i potrzebę transformatywnych przemian w sposobie myślenia o uczniu autystycznym przez pryzmat koncepcji neuroróżnorodności. Zauważalna dominacja modelu medycznego opartego o identyfikację deficytów i braków ucznia jest widocznym kryterium w procesie konceptualizacji autyzmu. Zakres elementów opisywanych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, wydawanego przez zespół orzekający z poradni psychologiczno-pedagogicznej, stanowi znaczący punkt wyjścia do opracowania Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego (IPET¹) w oparciu o Wielospecjalistyczną Ocenę Poziomu Funkcjonowania Ucznia (WOPFU). Uznanie jako dominantów czynników deficytowych wynikających z asymilacji modelu medycznego, skutkuje postrzeganiem ucznia autystycznego jako problematycznego i trudnego, niedostosowanego do warunków i zasad panujących w szkole ogólnodostępnej. Rozpoznawanie i identyfikacja mocnych stron ucznia autystycznego i jego aktualnych zainteresowań w procesie edukacyjnym często staje się zadaniem drugoplanowym. Sposób rozumienia dostosowań warunków i wymogów edukacyjnych do aktualnych możliwości psychofizycznych ucznia, przyjmuje kry-

¹ IPET (indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny) to podstawowy dokument regulujący funkcjonowanie dziecka z orzeczeniem w szkole/ przedszkolu. IPET przygotowuje Zespół pracowników placówki edukacyjnej, przy udziale rodziców. Podstawą do przygotowania programu są z jednej strony informacje zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, a z drugiej - wielospecjalistyczna ocena funkcjonowania ucznia, którą tworzą pracownicy przedszkola/szkoły. Program powinien powstać do 30 września lub w terminie 30 dni od przekazania przez rodziców orzeczenia. Dokument jest przygotowywany na dany etap edukacyjny, a jego ewaluacja powinna się odbywać przynajmniej 2 razy w roku szkolnym. W skład Zespołu tworzącego IPET wchodzi nauczyciele i specjaliści pracujący na co dzień z dzieckiem (dostęp elektroniczny:24.06.2020); reg. Dz.U. 2017 poz. 1652, Rozp.MEN z dn.28 sierpnia 2017r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym.

terium indywidualnych interpretacji nauczycielskich, rozumianych jako podejmowanie działań na rzecz dostosowania ucznia do systemu szkolnego, a nie dostosowań w (re) organizacji procesu edukacyjnego uwzględniającego potencjał dziecka (zasoby twórcze, mocne strony, specjalistyczny zainteresowania, zdolności, predyspozycje kierunkowe-talent). Długoletnie zanurzenie praktyczne w proces współorganizowania kształcenia uczniów o specjalnych (własnych, szczególnych, indywidualnych) potrzebach rozwojowych i edukacyjnych stało się punktem kluczowym w wyborze miejsca badań oraz grupy uczestniczącej w badaniach, mając na uwadze istotę partycypacji obecnej w edukacyjnych badaniach w działaniu, opartych o model II nurtu uprawiania badań naukowych, określanych jako *Mode -2 Science* (H. Mizerek, 2018, P. Martens, 2006). Zostanie on opisany szczegółowo w dalszych częściach dysertacji.

Z uwagi na zmieniającą się rzeczywistość na gruncie edukacji polskiej² dotyczącej edukacji włączającej (m.in. proponowana reforma MEN, projekt „Edukacja dla wszystkich”, https://wartowiedziec.pl/attachments/article/57846/MEW_wersja_pelna.pdf, dostęp elektroniczny: 08.03.2022), kształcenie uczniów autystycznych posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego przechodzi wiele zmian, m.in. diagnostycznych. Obecnie organizacja procesu kształcenia specjalnego dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera wynika między innymi z przyjętej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej klasyfikacji ICD-10 (do czasu wdrożenia systemowego ICD-11)³. Dążenie do ideału inkluzji, opartego o kategorię inności staje się elementem wykluczającym z całości (W. Lawson, 2008; B. Hughes, 2009; R. Wood, 2022). Jak pisze Rebecca Wood, powołując się na Williamsa i Mavina (2012), „innościowanie nieodłącznie wiąże się z postawami i zachowaniami wykluczającymi”, wpisanymi w „wyłącznie medyczne rozumienie autyzmu” (R. Wood, 2022, s. 47, 49). Wyodrębnianie inności z całości nadaje inkluzji wymiar nieszlachetny, ponieważ wiąże się z

² 1). Od 2017 r. do 30. 06. 2019r. podjęcie prac przez zespół ekspertów powołany przez Ministra Edukacji Narodowej nad opracowaniem nowego modelu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w oparciu o założenia diagnozy funkcjonalnej.

2). Od czerwca 2018 r. do marca 2019r, realizacja projektu MEN, pn. wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce, który jest realizowany w ramach Programu Wsparcia Reform Strukturalnych Komisji Europejskiej. Cel projektu - opracowanie rekomendacji działań, służących poprawie jakości edukacji włączającej w codziennej praktyce przedszkoli i szkół, realizowanego we współpracy z Europejską Agencją ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych (Edukacja włączająca - dotychczasowe i planowane działania MEN, (<https://www.gov.pl/web/Edukacja-i-nauka/edukacja-wlaczajaca-dotychczasowe-i-planowane-dzialania-men>, dostęp elektroniczny: 08. 03.2022).

³ W styczniu 2022 r. do polskiego nazewnictwa wszedł nowy system kodowania chorób oraz zaburzeń psychicznych - ICD-11. W Polsce zacznie całkowicie obowiązywać na przestrzeni pięciu lat. Do czasu oficjalnego tłumaczenia klasyfikacji ICD-11 stosuje się oficjalnie przyjętą w Polsce klasyfikację ICD-10. Anglojęzyczna wersja jest dostępna pod adresem: <https://icd.who.int/en>. Tłumaczenie jedenastej wersji rewizji ICD-11 jest dokonywane w ramach realizacji projektu: Poprawa jakości informacji medycznej dzięki wzrostowi kompetencji, wiedzy oraz umiejętności pracowników podmiotów leczniczych w zakresie prawidłowego posługiwania się klasyfikacją ICD-11. Projekt ma trwać do 30 czerwca 2023r., <https://www.cez.gov.pl/pl/page/projekt-icd-11>, dostęp elektroniczny: 22.06.2023).

uznaniem podziału, jak pisze Rebecca Wood na „normalnych” i „patologicznych”, skutkiem „czego osobom z niepełnosprawnościami przypisuje się pejoratywną rolę innych” (R. Wood, 2022, s. 47, cyt. za: B. Hughes, 2009). Natomiast inkluzja niesegregacyjna, oparta o model personalistyczny i społeczno-kulturowy pozwala na przyjęcie perspektywy szlachetności w rozumieniu „rzeczywistej wartości osób rozwijających się według” określonego „wzorca” wpisanego w „ogólnoludzką różnorodność” (R. Wood, 2022, s. 49). Inkluzja wkomponowana w koncepcję projektowania uniwersalnego (*universal design concept*), uwzględniającego różnorodność uczniowską nie poprzez wyodrębnianie inności, ale takie dostosowanie otoczenia, aby wszyscy uczniowie mogli doświadczać poczucia wspólnotowości. Inkluzja nie jest „podkategorią edukacji specjalnej”, jak pisze Rebecca Wood, powołując się na Liasidou (2012, s. 9) „w ramach której rozwijają się zamaskowane formy marginalizacji, dyskryminacji i wykluczenia” (R. Wood, 2022, s. 89). Zdaniem autorki „inkluzja wyrasta (...) z akceptacji różnorodności (...) niż z atakowania niektórych tylko uczniów (...) baterią strategii włączających”, ponieważ „paradoksalnie może to prowadzić do zaostrzenia procesów wykluczenia” (R. Wood, 2022, s. 92).

Świadomość, że liczba uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego w Polsce ze względu na autyzm, w tym zespół Aspergera znacząco wzrasta (od momentu wdrożenia ICD-11 zmiana nazewnictwa na kategoriaalne obszary funkcjonalne - ASD), skutkuje uznaniem, jak bardzo istotny jest sposób rozumienia fenomenu autystycznego spektrum i jego doświadczanie w indywidualnym wymiarze. Dokonując porównania wzrostu procentowego w latach 2010-2018, Anna Prokopiak stwierdza na podstawie opracowania danych z Systemu Informacji Oświatowej, że w 2010 roku liczba orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na autyzm, w tym zespół Aspergera wynosiła 159 524, co stanowi 0,35% wzrostu w porównaniu do lat poprzednich. Natomiast w 2018 roku obejmowała już 205 737 orzeczeń, co stanowi 20,00 % wzrost w porównaniu do 2015 roku (A. Prokopiak, 2020, s. 34). Każde orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego skutkuje powołaniem przez dyrektora szkoły szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów, którego rola w procesie organizacji indywidualizacji kształcenia ucznia autystycznego ma istotne znaczenie. Sposób ewaluacji percepcji ucznia w/ze spektrum autyzmu przez każdego członka zespołu, skutkuje identyfikacją z określonym modelem rozumienia człowieka-ucznia autystycznego.

Z uwagi na brak znaczących opracowań naukowych dotyczących procesu ewaluacji percepcji szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów, określanych jako zespół psychoedukacyjny lub tzw. zespół IPET-owy (nazwa potoczna od Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego) w budowaniu zindywidualizowanego procesu kształcenia ucznia z dia-

gnozą nozologiczną-zespół Aspergera (ZA) w szkole ogólnodostępnej bez oddziałów integracyjnych, wydaje się koniecznością poznanie, jak osoby zaangażowane w proces edukacyjno-terapeutyczny postrzegają ucznia ze spektrum autyzmu i jak tego rodzaju postrzeżenie jako proces poznawczy (percepcyjny) ma wpływ na organizację indywidualizacji kształcenia. Wymienione elementy stanowiły przed założenia badawcze, które zostały zawarte w Indywidualnym Planie Badawczym, jako wymogu ustawowym dla doktorantów kształcących się w szkołach doktorskich.

Z uwagi na istotę partycypacyjno-edukacyjnych badań w działaniu w modelu *Mode 2-Science*, identyfikacja obszarów problemowych na gruncie partycypacji badań w działaniu skutkuje z założenia świadomym, rozpoznany i celowym zamierzeniem zmiany przez osoby uczestniczące w badaniu w ich dotychczasowej praktyce. W sytuacji badawczej dotyczyła zakresu planowania działań edukacyjnych w oparciu o mocne strony ucznia, poprzez rozpoznanie jego zdolności i aktualnych zainteresowań. Jako pedagożka specjalna, zaangażowana w proces współorganizowania kształcenia uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera w szkołach ogólnodostępnych nie integracyjnych, zauważyłam potrzebę podejmowania wspólnotowych (zespołowych) działań partycypacyjnych w procesie organizacji kształcenia opartego na indywidualizacji, uwzględniającego potencjał ucznia autystycznego.

W zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej dotyczącej organizacji procesu kształcenia uczniów z diagnozą ZA (zgodnie z klasyfikacją medyczną ICD-10) w szkołach ogólnodostępnych nie integracyjnych w normie intelektualnej lub powyżej, istnieje dostrzegalna potrzeba wsparcia ze strony pedagożki specjalnej (może występować również w roli nauczycielki współorganizującej kształcenie) zarówno nauczycieli, rodziców, a przede wszystkim ucznia. W świadomości szkolnej utrwaliła się nazwa-nauczyciel wspomagający, wspierający, którego rola była identyfikowana z przypisaniem tylko do ucznia. Mylnie utożsamiana z pomocą, asystentem nauczyciela, czy też tzw. nauczycielem cieniem (na gruncie szkoły polskiej nie ma takiego stanowiska pracy). Wraz ze zmianą rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w 2020 roku, w *sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym* (2020, Dz. U. poz. 1309) zmienił się zakres zadań nauczyciela współorganizującego kształcenie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Obejmuje on m.in. konieczność udzielania pomocy „nauczycielom prowadzącym zajęcia edukacyjne oraz nauczycielom, specjalistom i wychowawcom grup wychowawczych realizującym zintegrowane działania i zajęcia, określone w programie, w doborze form i metod pracy” (2020, pkt.7&4, Dz. U. poz. 1309) z uczniami posiadającymi orzeczenie o potrzebie kształcenia spe-

cjalnego. Zakres wsparcia dotyczy również rodziców ucznia. Wiąże się to z szerszym rozumieniem roli pedagoga specjalnego (nazwa zgodna z przepisami oświatowymi) w procesie edukacyjno-terapeutycznym, który wraz z nauczycielami przedmiotowymi i innymi specjalistami zatrudnionymi w szkole (m.in. logopeda, psycholog, pedagog szkolny i in.) i poza szkołą (na zaproszenie przez rodziców) wchodzi w skład szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów, o czym już wspomniałam. Wczytując się uważnie w treść orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego z poradni psychologiczno-pedagogicznych, zauważalne są zalecenia, że kształcenie uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera w oddziale⁴ ogólnodostępnym jest najkorzystniejszą formą edukacyjną dla takich uczniów. Jest to warunkowane poznawczymi możliwościami ucznia autystycznego, identyfikowanymi z normą intelektualną lub powyżej oraz aktualną diagnozą funkcjonalną.

Dokonujące się przemiany w zakresie polityki oświatowej w Polsce, między innymi projekt „Edukacja dla wszystkich”, zostały trafnie opisane przez Zenona Gajdzicę, który pisze, że

„[...] Ostatnie dwie dekady to okres szczególnie intensywnych zmian w funkcjonowaniu szkoły. (...) W tygłu tych przemian znalazły się także kwestie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W pewnym uproszczeniu można powiedzieć, że jeden z głównych nurtów przemian w tym obszarze edukacji ukierunkowany jest przede wszystkim na maksymalne włączanie uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego do edukacji w szkołach ogólnodostępnych” (Z. Gajdzica, 2013, s. 264).

Istniejące szkolne zespoły nauczycieli i specjalistów w szkołach ogólnodostępnych wpisują się swoim działaniem w inkluzyjne organizowanie przestrzeni w której uczeń autystyczny będzie postrzegany holistycznie (zasoby, talenty, trudności, bariery). Całościowa obserwacja funkcjonalna ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych⁵, integrowanie z grupą rówieśniczą, diagnozowanie potrzeb i możliwości ucznia, rozpoznawanie i rozwijanie uczniowskich zainteresowań oraz określanie zakresu dostosowań warunków i wymogów edukacyjnych stają się ważnymi zadaniami nauczycieli i specjalistów szkolnych. W związku z tym

⁴ Określenie *klasa* zostało zastąpione *oddziałem*, zgodnie z Rozporządzeniem MEN z dnia 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli, na podstawie art. 111 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe (Dz. U. z 2018 r. poz. 996, 1000, 1290, 1669 i 2245).

⁵ Pod pojęciem *ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* trzeba rozumieć zarówno dzieci, które posiadają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, jak i te, które mają trudności w realizacji standardów wymagań programowych, wynikające ze specyfiki ich funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego (niższe niż przeciętne możliwości intelektualne, a także dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia), zdrowotnego (dzieci przewlekłe chore) oraz ograniczeń środowiskowych (dzieci emigrantów, dzieci z rodzin niewydolnych wychowawczo. Takie rozumienie specjalnych potrzeb edukacyjnych ma na celu wdrożenie i urzeczywistnienie idei wyrównywania szans edukacyjnych wszystkich uczniów.

koniecznością wydaje się być systematyczne dokonywanie refleksyjnej ewaluacji zespołowej w celu ukierunkowanej i celowej zmiany doskonalenia dotychczasowej praktyki w którą wpisany jest sposób rozumienia osoby w/ze spektrum autyzmu. Jacek J. Błeszyński jest zdania, że

„[...] Zmiana w podejściu do badania percepcji osoby z ASD odzwierciedla potrzebę dotrzymania kroku stale rozwijającemu się zrozumieniu tego zaburzenia. Do tej pory społeczeństwo definiowało ją na podstawie obserwacji i tworzenia modeli terestycznych, takich jak autyzm / autyzm we wczesnym dzieciństwie. Sama zmiana nazwy na zaburzenia ze spektrum, a także wprowadzenie stopni - głębi zachodzących określonych zachowań (w DSM 5, ICD 11), wskazuje na potrzebę odejścia od pierwotnej definicji na rzecz poszukiwania nowych perspektyw i perspektywy włączenia”⁶ (tł. wł. A. B., za: J. J. Błeszyński, 2021).

W obecnej rzeczywistości edukacyjnej w Polsce, kategoria rozumiana jako włączanie (inkluzja) uczniów autystycznych przyjmuje nowy format znaczeniowy. Uznanie, że autyzm jest odmienną ścieżką neurorozwojową, skutkuje przyjęciem założenia o neurożnorodności. Inkluzja oparta o tę koncepcję skutkuje z założenia integracją osób rozwijających się zgodnie z „typowym” wzorcem rozwojowym oraz „odmiennym” wzorcem rozwojowym, tworzącym fundamenty myślenia inkluzyjnego. W tak rozumianym procesie, pedagog specjalny wpisuje się w obszar działania szlachetnej inkluzji, uwzględniającej rolę i znaczenie tworzenia przestrzeni dla indywidualizacji kształcenia. W przekonaniu Rafała Ogórka,

„[...] Rolą dobrego pedagoga jest zdolność dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb uczniów i umiejętność przekazania wiedzy w sposób zrozumiały i dostępny dla ucznia” (R. Ogórek, 2013, s. 15).

Priorytetem przy formułowaniu założonych osiągnięć ucznia przez nauczyciela jest obowiązek uwzględnienia dostosowań wymagań i warunków edukacyjnych wskazanych w dokumencie IPET. Rozumienie indywidualnej specyfiki funkcjonowania ucznia autystycznego w warunkach klasowo-szkolnych jest pierwszym krokiem w opracowaniu i realizacji

⁶ Tekst oryginalny: „A change in the approach to investigating the perceptions of a person with ASD reflects the need to keep pace with the continuously developing understanding of this disorder. Until now, society has defined it based on observation and the creation of terrestrial models such as early childhood autism/autism. The mere change of the name to spectrum disorders, as well as the introduction of degrees - depth of specific behavior occurring (in DSM 5, ICD 11), indicates the need to move away from the original definition in favour of looking for new perspectives and inclusion prospects” (<http://link.springer.com/article/10.1007/s12124-021-09601-3>, dostęp elektroniczny: 16.05.2021).

dostosowań wymagań edukacyjnych⁷. Działania ekspansywne, instrumentalne i dyrektywne stanowią czynnik wyzwalający zachowania określane jako trudne i problematyczne. Zastosowanie terapii awersyjnych, nakierowanych na interwencyjną zmianę zachowań ucznia autystycznego, rozumianych jako niezbędny element w procesie społecznej adaptacji funkcjonowania w świecie większościowym osob neurotypowych⁸ może skutkować przekonaniem ucznia, że jego odmienność neurorozwojowa wymaga stałej korekty.

Z uwagi na fakt, że zespół Aspergera, został włączony do spektrum zaburzeń autystycznych (ASD), zarówno w klasyfikacji DSM 5 (nie obowiązuje w Polsce), jak również w ICD-11 w dysertacji dokonuję różnicowania z uwagi na zapisy w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego. Nie utożsamiam diagnostycznie uczniów z zespołem Aspergera z tak zwanym autyzmem wysokofunkcjonującym (HFA) z uwagi na potoczność nazewnictwa i brak kryteriów diagnostycznych. Z uwagi na fakt, iż w literaturze przedmiotu niektórzy autorzy opisują uczniów ze spektrum autyzmu odnosząc kategorialnie do diagnozy z ICD-10 jako zespół Aspergera lub spektrum zaburzeń autystycznych z ICD-11, zamiennie będę używać tego nazewnictwa z wyjaśnieniem różnicującym stopień funkcjonalności, odnosząc się do kategorii normy intelektualnej lub powyżej. Jak pisze Jędrzej Sarnacki,

„[...] po ponad dekadzie przygotowań, Światowa Organizacja Zdrowia (World Health Organization, WHO) przedstawiła nową wersję Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-11 (*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*). Opublikowana wersja klasyfikacji ma umożliwić zaplanowanie wdrożenia ICD-11 do użycia w państwach członkowskich WHO (...) Ostatecznie ICD-11 będzie obowiązywać od 1 stycznia 2022 roku” (<https://www.standardy.pl/newsy/id/201>, dostęp elektroniczny: 09.06.2023.).

Dokonująca się zmiana medyczna w zakresie rozpoznawania i diagnozowania ASD wiąże się ze zmianami przepisów oświatowych regulujących pracę szkolnych zespołów nau-

⁷ Podstawowym celem dostosowania wymagań jest wyrównanie szans edukacyjnych uczniów oraz zapobieganie wtórnym zaburzeniom sfery emocjonalno-motywacyjnej. Dostosowanie polega na modyfikacji procesu edukacyjnego, umożliwiającego uczniom sprostanie wymaganiom.

⁸ Neurotypowość lub NT, skrót od neurologicznej typowości, w pierwotnym zastosowaniu odnosi się do każdego, kto nie jest autystyczny lub ma umysł „pokrewny” wobec „autystycznego” umysłu; termin został zawężony w odniesieniu do osób o ściśle typowej neurologii, to znaczy bez określonych różnic neurologicznych. „*Neurotypical*” jako specyficzny termin służący w anglojęzycznych społecznościach „autystycznych” do określania osób „nieautystycznych”, został zastąpiony słowem *allistic*, mającym w przybliżeniu takie samo znaczenie, jak pierwotnie „*neurotypical*”. Oznacza on tych, którzy nie są „autystyczni”, nawet jeśli mogą być neurologicznie nietypowi w inny sposób, na przykład posiadać dysleksję (dostęp elektroniczny: 07-07-2020). Użycie przeze mnie zapisu w cudzysłowie „autystyczny” jest świadomym zabiegiem odróżniającym od zasadności użycia określenia: osoba z autyzmem. bez konotacji całościowo- wartościujących.

czycieli i specjalistów. W dysertacji odwołuję się do aktów normatywnych aktualnie obowiązujących.

Z uwagi na brak znaczących opracowań naukowych dotyczących procesu ewaluacji percepcji szkolnego zespołu psychoedukacyjnego ucznia z ASD w budowaniu zindywidualizowanego procesu kształcenia w szkołach ogólnodostępnych, nie integracyjnych, wydaje się więc potrzebą i koniecznością bliższe poznanie wskazanej problematyki w oparciu o partycypacyjno-edukacyjne badania w działaniu (*participatory-educational action research*)⁹ w modelu *Mode-2 Science*, oparty o paradygmat interpretatywno-transformacyjny (w odróżnieniu od tradycyjnego modelu uprawiania badań naukowych, rozumianych jako *Mode-1 Science*).

Jako pedagoga specjalna, nauczycielka współorganizująca kształcenie dla ucznia z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera zauważam potrzebę zmian w procesie edukacyjno-terapeutycznym w aspekcie postrzegania (percepcji) ucznia ze spektrum autyzmu w wymiarze jego indywidualnych potencjalności. Ważność podjętej przeze mnie tematyki jest o tyle istotna, że dotyczy kwestii, które bezpośrednio wpływają na jakość realizacji idei edukacji włączającej, w obszarze którym znajdują się uczniowie w/ze spektrum autyzmu. W moim zamierzeniu badawczym mieści się perspektywa zespołowego rozpoznania przez uczestników procesu badawczego (w strukturze MIS, określanych jako badani) możliwości zmiany w dotychczasowej praktyce związanej z procesem planowania i organizacji indywidualizacji kształcenia ucznia z ZA, uwzględniającego jego zainteresowania i zdolności. W obszar zamierzeń badawczych wpisuję etap rekonesansu badawczego i II-etapowy cykl *action research* o charakterze działaniowo-badawczym, w połączeniu z (za) inspirowaniem uczestników (partycypatorów) do twórczego zaangażowania oraz rozumiejącego, wspólnotowego dialogu w zespołowej współpracy obecnej w przestrzeni partycypacyjno-edukacyjnych badań w działaniu w modelu *Mode-2 Science*.

⁹ *Action research* (badanie w działaniu)- zbiór metod badawczych, których wspólną właściwością jest uznanie najwyższej kompetencji członków danej społeczności do rozumienia jej prawideł. Przedstawiciele nurtu AR przede wszystkim starają się zrozumieć osoby w danej organizacji lub środowisku, a nie narzucić im swoje poglądy. W przypadku działalności społecznej sprowadza się to do pomagania społecznościom w radzeniu sobie z problemami tak definiowanymi, jak sama społeczność je postrzega (zamiast klasycznego decydowania, co jest problemem i wymyślenia rozwiązań za nich). W przypadku działalności naukowej polega na rezygnacji z teoretycznych modeli badawczych i na uznaniu wyższej kompetencji badanej zbiorowości do definiowania, co jest dla niej ważne. Z uwagi na zbieżności metodyczne AR często kojarzony jest z metodami jakościowymi, choć nie jest z nimi doktrynalnie związany (w: *action research*- wolna encyklopedia, dostęp elektroniczny: 24.06.2020).

CZEŚĆ I

Rozdział 1

Teorie naukowe - neurorozwojowe dotyczące spektrum zaburzeń autystycznych (*Autism Spectrum Disorder - ASD*) i ich implikacje pedagogiczne

„Autyzm - mimo prawie 60-letniej historii - stanowi w dalszym ciągu wyzwanie dla nauki w nadchodzącym wieku. Poglębiając wiedzę o etiologii, diagnozie i terapii wciąż poszukujemy mechanizmów neurofizjologicznych, chemicznych i genetycznych leżących u podstaw tego zespołu. Podejmując prace badawcze i eksperymentalne natrafiamy na tajemnicę, która wciąż pozostaje przed nami zakryta. Próbujemy uchylić jej rąbka, lecz pojawia się coraz więcej znaków zapytania. Dotykając tajemnicy osoby autystycznej, próbujemy się do niej zbliżyć i dla niej staramy się oswoić świat i stworzyć więzy”.
[T. Gałkowski, J. Kossewska, 2000, s. 7]

Uta Frith jest zdania, że „każda rozsądna teoria autyzmu musi się zgadzać z naszą wiedzą na temat rozwoju mózgu” (U. Frith, 2008, s. 247). Niemiecka specjalistka w dziedzinie psychologii rozwojowej wywodzi stanowisko, że autyzm jest konsekwencją odchylenia neurorozwojowego od typowego rozwoju. Autorka jest przekonana, że

„[...] anomalie te mają subtelny charakter i ograniczają się jedynie do pewnych podstawowych funkcji umysłowych (...) Zdolności do posługiwania się przedmiotami i do postrzegania świata za pomocą zmysłów w większości aspektów pozostają w normie, podobnie jak umiejętności formowania abstrakcyjnych pojęć, kategoryzowania zdarzeń, rozumienia relacji przestrzennych i związków przyczynowo- skutkowych czy zdolność przeprowadzania logicznych wnioskowań. Zagadkowość autyzmu tkwi w tym, że ów brakujący składnik jest tak subtelny, iż osoby z autyzmem wykazują spore kompetencje nawet w zakresie interakcji społecznych i porozumiewania się, czyli w obszarach, których dotyczą główne symptomy tego zaburzenia. Każda dobra teoria autyzmu musi ten drobny i trudny do wychycenia element zidentyfikować i wyjaśnić” (U. Frith, 2008, s. 247-248).

Dokonując analizy teorii neurorozwojowych przyczynowości autyzmu i zespołu Aspergera odniosę się do interpretacji jako szerokiego spektrum zaburzeń diagnostycznych, przyjmując kryterium diagnostyczne klasyfikacji DSM 5, Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego, które zostało opublikowane dnia 18 maja 2013 roku. Ujęcie na poziomie poznawczym, biologicznym i behawioralnym pozwala na wskazanie różnorodności spektrum autystycznego. Odniesienie do teorii umysłu stanowi jedną z prób wyjaśnienia funkcjonowania społeczno-emocjonalnego osób ze spektrum autyzmu. Ogniskując się na analizie występowania trudności w kompetencjach automatyczno-intuicyjnego dostrzegania i przypisywania innym osobom doświadczanych przez nich stanów emocjonalnych określa się szeroki kontekst mentalizowania osób z ASD. Andrzej Kominek jest zdania, że dziecko, które wykorzystuje umiejętność udawania podczas zabawy wykazuje się nieświadomym użyciem dziecięcej teorii umysłu (A. Kominek, 2023, s. 31). Powołując się na Barbarę Winczurę, badacz wskazuje, że tego rodzaju zdolność do udawanej zabawy wiąże się z umiejętnością „scalania informacji o sytuacji rzeczywistej i sytuacji wyobrażonej” (A. Kominek, 2023, s. 31; B. Winczura, 2008, s. 93). Dokonywany akt substytucji personifikacyjnej jest identyfikowany z procesem nadawania znaczenia dla roli przedmiotu. Andrzej Kominek jest zdania, że w „języku osób z autyzmem nie ma natomiast miejsca na udawanie, figury stylistyczne, niejednoznaczność” (A. Kominek, 2023, s. 36). Analizując wypowiedź naukowczyni w spektrum autyzmu, Dawn Prince - Hughes, należy szczególnie zwrócić uwagę na narrację w której autorka dokonuje aktu personifikacji, pisząc, że

„Dla mnie każdy kwiatek, drzewo, dom czy pagórek był indywidualną osobą obdarzoną własną jaźnią i zdolnością do oddziaływania na inne istoty” (D. Prince - Hughes, 2023, s. 24).

Zdolność do interpretowania i odróżniania własnych stanów umysłu, takich jak: emocje, wrażenia (M. Białecka-Pikul, 2002) wpisuje się w węższy kontekst procesów mentalizacji. Osoby, które określane są jako *High Functioning Autism*¹⁰ (wysokofunkcjonujące osoby z autyzmem) mogą przyswoić teorię umysłu w procesie kompensacyjnego uczenia się i wykazywać umiejętności w zakresie rozpoznawania, przewidywania i prób wyjaśniania zachowań z perspektywy stanów doświadczalnych indywidualnie oraz w odniesieniu do innych osób (E. Pisula, 2000, 2012). Uta Frith zaznacza jednak, że „świadomie wyuczona teoria umysłu nie jest ani intuicyjna, ani automatyczna” (U. Frith, 2008, s. 249). W jej skład wchodzi takie koncepcje jak: teoria modularności, teoria symulacji oraz teoria teorii, która opiera

¹⁰ Nie występuje w klasyfikacji diagnostycznej DSM 5 oraz ICD-10, potoczne określenie osób z autyzmem w normie intelektualnej lub powyżej.

się na założeniu, że dzieci w sposób naturalny dokonują próby interpretowania zachowania innych osób na miarę swoich zdolności poznawczo-rozwojowych (por. J. G. Allen i in., 2014). Zdaniem Simona Barona-Cohana w zakres teorii modularności wchodzi elementy (moduły) składowe do których badacz zalicza wykrywacze: intencji (*Intentionality Detektor*, ID), kierunku patrzenia (*Eye-Direction Detector*, EDD), emocji (*The Emotion Detector*, TED), mechanizmy: współdzielenia uwagi (*Shared-Attention Mechanism*, SAM), teorii umysłu (*Theory of Mind Mechanism*, ToMM) oraz system empatii (*The Emphathising SyStem*, TESS). Proces wnioskowania wynikający z analizy stanów mentalnych dokonuje się w module ToMM. Natomiast za dostosowywanie zachowania do obserwowanego stanu mentalnego drugiej osoby odpowiedzialne są moduły TED i TESS. W proces mentalizowania, zdaniem powoływanego autora wpisuje się teoria symulacji jako współodczuwanie, odtwarzanie umysłowe interpretowanych i doświadczanych stanów emocjonalnych w wymiarze indywidualnym. Obserwacja mowy ciała, zachowań drugiej osoby pozwala na przetwarzanie i odtwarzanie we własnym umyśle obserwowanego stanu mentalnego. Tego rodzaju proces może dokonywać się u osoby dorosłej z uwagi na jej możliwości poznawcze, które u dzieci są znacznie ograniczone. Przejawiane zdolności osób ze spektrum autyzmu w zakresie przetwarzania poznawczego doświadczanych stanów emocjonalnych mieszczą się w kategorii rozumienia teorii systematyzowania - empatyzowania, wywodzonej badawczo przez Simona Barona-Cohana (2009). Ogniskuje się ona między innymi na procesach systematyzowania, które stanowią o mocnych stronach umysłu osób z ASD. Korelacja do teorii słabej centralnej koherencji, zakładająca, że osoby z autyzmem i zespołem Aspergera¹¹ preferują styl przetwarzania informacji skoncentrowany na szczegółach może stanowić element zaliczenia do kategorii lokalnej systematyzacji spostrzeżeniowej. Uta Frith jest zdania, że „hipoteza koherencji centralnej pozwala zrozumieć szerszy fenotyp poznawczy który składa się nie tylko z deficytów (...) hipoteza odnosząca się do funkcji wykonawczych ułatwia zrozumienie zachowań repetytywnych i podpowiada, w jaki sposób można sobie radzić z codziennymi problemami osób z autyzmem” (U. Frith, 2008, s. 249-250). Implikacja praktyczna do przestrzeni edukacyjnej w rozumieniu założeń teoretycznych wyjaśniających procesy przetwarzania umysłowego przez uczniów z ASD w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych (SPE), pozwala na przejawianie postawy rozumiejącej zachowania i specyfikę indywidualnego funkcjonowania ucznia ze SPE w warunkach edukacji szkolnej (por. T. Gałkowski, J. Kossewska, 2000; Z. Gajdzica 2006; W. Lawson, 2008).

¹¹ Włączone do zaburzeń ze spektrum autyzmu (ASD) w klasyfikacji DSM 5.

1.1. Rys historyczny - odmienność neurorozwojowa, a paradygmat pozytywistyczny - medykalizacja autystycznego spektrum

„Autyzm nie jest rzeczywisty; wszyscy mamy swoje problemy. Niektóre jednak są bardziej zauważalne niż inne. Autyzm nie jest kalectwem czy diagnozą, jest stereotypem postrzegania pewnych osób. Ludzie z autyzmem powinni być traktowani jak wszyscy inni, ponieważ jeżeli nie są, czyni ich to jeszcze bardziej aspołecznymi”.
[E. Sheffer, 2019, s. 341].

Termin autyzm został użyty po raz pierwszy przez Eugena Bleulera w 1911 roku (1857-1939) do opisów objawów pacjentów ze schizofrenią, wycofanych z życia społecznego u których zaobserwowano ubogie wyrażanie stanów emocjonalnych. Zdaniem Alfreda i Francçoise Brauner, wyraz: autyzm w rozumieniu Eugena Bleulera dotyczył opisu wycofywania się psychicznego dorosłych schizofreników. Badacze byli zdania, że „nieraz osoby całkowicie zdrowe psychicznie wycofują się z rzeczywistości” tworząc fantazmaty, będą jednocześnie w pełni świadome doświadczanych pragnień i potrzeb, mogąc w każdej chwili dokonać powrotu do „otaczającej je rzeczywistości” (A. F. Brauner, 1986, s. 197). Eugen Blauler przypisywał stanom wycofywania się z rzeczywistości pewną głębię, którą określał, jak twierdzą autorzy słowem fantazmaty przez „ph” jako „phantasmes” (A. Brauner, F. Brauner, 1986, s. 197). W przekonaniu powoływanych badaczy,

„Definicja Bleulera nie stosuje się do dzieci dotkniętych zespołem autyzmu, ponieważ są one niezdolne do zajęcia stanowiska wobec rzeczywistości. One ją ignorują lub przeciwnie kurczowo się jej trzymają, z lękiem pragnąc niezmienności” (A. Brauner, F. Brauner, 1986, s. 197).

Z uwagi na znaczenie etymologiczne, termin autyzm, wywodzący się z języka starogreckiego *autos* (αὐτός) znaczy „sam”, „własne ja”, zadomnił się na stałe w klasyfikacjach diagnostycznych zaburzeń ze spektrum autyzmu, zarówno w DSM, jak i ICD (https://pl.wiktionary.org/wiki/αὐτός#αὐτός_język_starogrecki, dostęp elektroniczny: 05-05-2022). Zdaniem Edith Sheffer, obaj badacze Hans Asperger i Leo Kanner byli pierwszymi psychiatrami, którzy termin autyzm zastosowali „przy stawianiu diagnozy opisującej pewne charakterystyczne cechy wycofania społecznego. Inni psychiatrzy (...) określali je jako osobowości schizoidalne” (E. Sheffer, 2019, s. 13). Alfred i Francçoise Brauner byli zdania, że

„Nie jest możliwe żadne porównywanie ze schizofrenią w wieku młodzieńczym lub dojrzałym, która występuje w tym okresie, gdy jednostka nabyła już rozliczne neuropsychologiczne nawyki, podczas gdy dziecko autystyczne nie miało czasu, aby się ich nauczyć. Specjaliści

brytyjscy L. Wing i M. Rotter, zastąpili określenie *wczesny autyzm dziecięcy* terminem *autyzm wczesnego dzieciństwa* i mieli pod tym względem rację” (A. Brauner, F. Brauner, 1986, s. 214-215).

Natomiast zdaniem Liny Zeldovich, prawie dwie dekady przed Leo Kannerem i Hansem Aspergerem, w 1924 roku, autyzm scharakteryzowała Grunya Efimovna Sukhareva (<http://www.spectrumnews.org/features/deep-dive/history-forgot-woman-defined-autism/>, dostęp elektroniczny: 05.05.2022). Do kliniki moskiewskiej, przywieziono 12-letniego chłopca, którego młoda lekarka, jak pisze autorka, troskliwa i utalentowana, zaobserwowała, że był bardzo inteligentny, różnił się od swoich rówieśników, wolał towarzystwo dorosłych, „spędzał dni na czytaniu wszystkiego, co mógł” oraz lubił angażować się w dyskusje filozoficzne. Lekarka w diagnozie chłopca, napisała, że jest to „typ introwertyczny z autystyczną skłonnością do siebie” („*an introverted type, with an autistic proclivity into himself*”). Lina Zeldovich uważa, że termin autystyczny był w tamtym okresie nowym przymiotnikiem w psychiatrii. Początkowo lekarka używała tego terminu w podobnym znaczeniu jak Eugen Bleuler (wycofanie społeczne, oderwanie od rzeczywistości, obserwowane u dzieci ze schizofrenią). Powoływana autorka (źródło powyżej) pisze, że w kolejnym roku (1925), Grunya Efimovna Suchariewa zdiagnozowała pięciu chłopców, określając ich zachowanie jako tendencje autystyczne (*autistic tendencies*). Obserwowani chłopcy wykazywali szczególne preferencje nakierowane do własnego wewnętrznego świata (*own inner world*), przy czym każdy z nich posiadał swoje indywidualne cechy i talenty (gra na skrzypcach, wyjątkowa pamięć do liczb, posiadanie wymyślonych przyjaciół). Lekarka G. E. Suchariewa, zdaniem powoływanej autorki, zauważyła, że „żadne z nich nie cieszyło się popularnością wśród innych dzieci, a niektórzy postrzegali interakcje rówieśnicze jako bezużyteczne: „Są za głośne” - powiedział jeden z chłopców. Utrudniają mi myślenie”¹².

Grunya Efimovna Suchariewa w 1925 roku opublikowała artykuł w którym opisała cechy autystyczne wyróżniające badanych sześciu chłopców. Jak pisze Lena Zeldovich, powołując słowa psychiatry z kliniki w Sztokholmie, Iriny Manouilenko o treści: „zasadniczo opisała (odniesienie do G. E. Suchariewa, wtrącenie aut. A. B.) kryteria w piątym wydaniu

¹² Tekst oryginalny: „*One was an extraordinarily gifted violinist but struggled socially; another had an exceptional memory for numbers but could not recognize faces; yet another had imaginary friends who lived in the fireplace. None were popular with other children, she noted, and some saw peer interaction as useless: They are too loud, one boy said. They hinder my thinking*” (tł. wł. A.B., <https://www.spectrumnews.org/features/deep-dive/history-forgot-woman-defined-autism/>, dostęp elektroniczny: 05.05.2022).

Podręcznika diagnostyczno-statystycznego zaburzeń psychicznych (DSM 5)”¹³. Irina Manouilenko w 2013 roku przetłumaczyła oryginalne dokumenty rosyjskiej lekarki na język angielski, dokonując porównania kryteriów diagnostycznych opisanych w DSM 5. Zdaniem autorki, podobieństwa między tymi dwoma opisami wywołały zachwyt Iriny Manouilenko, a mianowicie

„[...] to, co DSM 5 opisuje jako deficyty społeczne, Sukhareva pisała o „spłaszczonym życiu afektywnym”, „braku wyrazistości twarzy i ekspresyjnych ruchów” oraz „trzymaniu się z dala od rówieśników”. To, co podręcznik diagnostyczny przedstawia jako zachowania stereotypowe lub powtarzalne, ograniczone zainteresowania i wrażliwość sensoryczna, Sukhareva wyjaśniła jako „mówienie w stereotypowy sposób”, z „kierowaniem się wyłącznie silnymi zainteresowaniami” i wrażliwością na określone dźwięki lub zapachy. W swojej analizie Manouilenko była w stanie dopasować każde z kryteriów podręcznika do jednej lub więcej obserwacji Sukharevy”¹⁴ (I. Manouilenko, <https://www.spectrumnews.org/features/deep-dive/history-for-got-woman-defined-autism/>, dostęp elektroniczny: 05.05.2022).

Lina Zeldovich jest przekonana, że Grunya E. Suchariewa pod wieloma względami wyprzedzała swoją epokę w zakresie diagnostyki autyzmu. Rosyjska lekarka w latach pięćdziesiątych zaczęła dostrzegać różnicę pomiędzy schizofrenią dziecięcą, a autyzmem, które dopiero 30 lat później zostały wyodrębnione jako odrębne jednostki kliniczne w klasyfikacji DSM-III. Była zwolenniczką neurorozwojowej teorii etiologii autyzmu, nie podzielając powszechnego poglądu w środowisku naukowym, związanego z nurtem psychogennym (<https://www.spectrumnews.org/features/deep-dive/history-for-got-woman-defined-autism/>, dostęp elektroniczny: 05.05.2022).

Natomiast Hans Asperger, jak i Leo Kanner, zaadoptowali termin autyzm do opisu dzieci przejawiających określone zachowania, nazywane autystycznymi. Istotną różnicę stanowił fakt, że Hans Asperger nazywał obserwowane przez siebie dzieci jako „mali profesoro- wie”, odnosząc się do tkwiących w nich potencjalności. Ich stan psychiczny określał jako psychopatię autystyczną, na pograniczu choroby umysłowej i zdrowia (S. Silberman, 2021,

¹³ Tekst oryginalny: „*Basically, she described the criteria in the fifth edition of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM 5)*” (tł. wł. A.B, <https://www.spectrumnews.org/features/deep-dive/history-for-got-woman-defined-autism/>, dostęp elektroniczny: 05.05.2022).

¹⁴ Tekst oryginalny: „*For example, what the DSM 5 describes as social deficits, Sukhareva wrote about as a flattened affective life, lack of facial expressiveness and expressive movements and keeping apart from their peers. What the diagnostic manual portrays as stereotyped or repetitive behaviors, restricted interests and sensory sensitivities, Sukhareva explained as talking in stereotypic ways, with strong interests pursued exclusively*” and sensitivities to specific noises or smells. In her analysis, Manouilenko was able to match each of the manual’s criteria to one or more of Sukhareva’s observations”

s. 102). Natomiast Leo Kanner wprowadził diagnozę nozologiczną „wczesny autyzm dziecięcy”, zastąpiony przez Lornę Wing i M. Rotter terminem „autyzm wczesnego dzieciństwa”, znany jako zespół Kanner (A. Brauner, F. Brauner, 1988, s. 196, 215). Był zdania, w przeciwieństwie do Hansa Aspergera, że zespół wczesnego autyzmu dziecięcego należy do chorób psychicznych i można go leczyć za pomocą środków psychoterapeutycznych (A. Brauner, F. Brauner, 1988, s. 252). Hans Asperger, używał sformułowania *autismus* jako określenie „naturalnej istoty”, jak pisze Steve Silberman „tak jak biolog opisujący odkrytą przez siebie formę życia”. Autor pisze, że

„Asperger opisał też *Autismus* jako zaburzenie (...) utrzymujące się przez całe życie (...) Wydawało się, że odmian *Autismus* jest tyle, ile osób z autyzmem żyje na świecie (...) Posunął się nawet do scharakteryzowania *Autismus* jako „ekstremalnej odmiany męskiej inteligencji” Był to pogląd, którego echa można dostrzec w powstałych czterdzieści lat później pracach brytyjskiego psychologa Simona Barona-Cohana, łączącego rozwój autyzmu z działaniem wysokiego poziomu testosteronu na płód w macicy” (S. Silberman, 2021, s. 102-103).

Natomiast Leo Kanner twierdził, że nie odkrył wczesnego autyzmu, tłumaczył ten fakt na posiedzeniu Amerykańskiego Towarzystwa Stowarzyszenia dla Dzieci Autystycznych w 1969 roku, którego wyjaśnienie jest zawarte w słowach przytoczonych przez Alfreda i Françoise Brauner,

„Nie podjąłem poszukiwań nad tym zjawiskiem. Chodzi tu o przykład serendypityzmu (serendypity). Czy wiecie, co to jest serendypityzm? Otóż pewien książę imieniem Serendyp jednego dnia odkrył skarb, którego wcale nie szukał. Podobnie ja niczego nie szukałem. Po prostu oglądałem pewną liczbę dzieci, które wywarły na mnie wrażenie z powodu cech, jakimi się charakteryzowały (...) Czuję, że dostrzegłem jakąś rzecz wyjątkową (...) Lecz nadszedł moment dla mnie bardzo przykry, gdy autyzm stał się słowem-wytrychem(*passé-partout*), modnym sloganem i zbyt wiele dzieci nazywano autystycznymi, choć wcale nimi nie były” (A. Brauner, F. Brauner, 1988, s. 216-217).

Leo Kanner łączył zdolność nawiązywania kontaktów afektywnych z funkcjonowaniem neurobiologicznym jako wrodzoną niezdolnością utrudniającą typowe nawiązywanie kontaktu afektywnego z drugą osobą. W swoich pracach badawczych odnosił się również do zachowań rodziców opisywanych przez siebie dzieci. Stało się to powodem analizy psychoanalityków, którzy „ustalili związek zachodzący pomiędzy tą sztywnością, surowością, racjonalizmem (rodziców, dodanie wł. A. B.), a „tajemniczą chorobą”, za którą uważano autyzm (A. Brauner, F. Brauner, 1988, s. 218). Wypowiedziane zdanie przez Leo Kanner

w którym twierdzi, że „rodzice dzieci autystycznych są zimni, brakuje im poczucia humoru i są perfekcjonistami” (A. Brauner, F. Brauner, 1988, s. 234) stworzyło podwaliny dla teorii psychoanalitycznej genezy autyzmu, tzw. matek-lodówek, do której odniosę się w dalszej części dysertacji. Autorzy powołują wypowiedź Leo Kanner z 17 lipca 1969 roku, który podczas jednej z konferencji rodziców dzieci autystycznych w Stanach Zjednoczonych, wyraźnie odgordził się od wskazanej teorii.

„Wiem jeszcze mało na temat autyzmu, gdyż wiele trzeba się jeszcze nauczyć. Są ludzie, którzy poważnie traktują tę konieczność uczenia się (...) Lecz proszę was, strzeżcie się ludzi, którzy w sposób nieodwołalny mówią: Sprawa przedstawia się w ten sposób (...) Należy być roztropnym i poszukiwać wiedzy ze zrozumiałą ciekawością (...) weryfikować różne teorie na temat przyczyn możliwych. Chciałabym tu oświadczyć, że was uniewinniam jako rodziców. Byłem cytowany w sposób fałszywy wiele razy. Posłużyłem się słowem, które nie jest wieloznaczne - „wrodzone”, lecz ze względu na to, że podałem charakterystykę osobową rodziców, byłem źle interpretowany, jakbym miał rzekomo powiedzieć: „Wszystko to jest winą rodziców”. Ci spośród was, którzy przyszli wraz ze swymi dziećmi mnie zobaczyć, wiedzą dobrze, że nigdy czegoś takiego nie mówiłem” (A. Brauner, F. Brauner, 1988, s. 218).

Słowa Leo Kanner stanowiły manifest wobec teorii autyzmu, obciążającej rodziców jako rzekomych sprawców autyzmu u swoich dzieci. Jak piszą autorzy „Kanner cierpiał z powodu tego oskarżenia”, dlatego też w swojej książce z 1941r, o tytule: *W obronie matek. Jak wychowywać dzieci na przekór gorliwym psychologom*, stanowczo odgordził się od teorii psychogennej przyczyn autyzmu (A. Brauner, F. Brauner, 1988, s. 235). Badacze opisują to następująco,

„W 1969 roku podczas dorocznej konferencji Amerykańskiego Stowarzyszenia dla Dzieci Autystycznych w San Francisco Kanner starał się problem ten wyjaśnić do końca. Będąc człowiekiem precyzyjnie wyrażającym się i bardzo wrażliwym na wszelkie niuanse językowe, dość ostro ośmieszył sposób myślenia Bruno Bettelheima! Wykluczał wszelką odpowiedzialność (nawet nieświadomą) rodziców za powstawanie wczesnego autyzmu dziecięcego” (A. i F. Brauner, 1988, s. 235).

Wskazana teoria psychogenna przyczyn autyzmu, pierwotnie zasymilowana przez kolektywne środowisko naukowe, została w kolejnych latach odrzucona jako nie potwierdzona naukowo, znajdując jednak wielu zwolenników.

W tym miejscu koniecznością jest powtórne odniesienie się do badaczki psychiatry Grunii Jefimownej Suchariewej (1891-1981), która przed wymienionymi naukowcami uważa-

nie obserwowwała dzieci, których rozwój przebiegał odmiennie. Jak pisze Steve Silberman, badaczka była zdania, że jej pacjenci urodzili się z zaburzeniami przypominającymi schizofrenię. Różnica polegała na tym, że stan osób ze schizofrenią z czasem ulegał pogorszeniu, natomiast u badanych młodych osób zauważalne były postępy rozwojowe oraz lepsze dostosowanie do środowiska (S. Silberman, 2021, s. 99). Zaproponowany przez nią termin schizoidalne zaburzenie osobowości (od Eugena Bleulera) został poddany wnikliwej analizie medycznej. Chociaż, jak pisze Steve Silberman, powoływana badaczka ostrzegała lekarzy, że termin „schizoidalny” może przyczynić się do trudności, nieporozumień, a nawet nadinterpretacji w sytuacji, gdyby wymienione zaburzenia okazały się niekompatybilne (S. Silberman, 2021, s. 101). Obserwowane przez nią dzieci, jak pisze Steve Silberman

„[...] nie wydawały się przechodzić żadnej choroby przypominającej etapy schizofrenii; były one po prostu zupełnie inne niż ich rówieśnicy - przypominały bardziej archetypy Lazara niż pacjentów, których kiedykolwiek można byłoby wyleczyć. Gdyby takie dzieci znalazły nauczyciela, który broniłby ich przed szkolnymi łobuzami i zachęcał do wykorzystania swoich naturalnych umiejętności, mogłyby rozwinąć skrzydła” (S. Silberman, 2021, s. 101).

Autor odnosi się do przekonania niemieckiego pediatry, Erwina Lazara (w 1911 r. założył klinikę dziecięcą w której pracował Hans Asperger), że „każde dziecko jest ucieleśnieniem konkretnego archetypu”, a ludzkość jest zorganizowana według predyspozycji wrodzonych, z podziałem na „plemiona, z których każde ma własne cechy charakterystyczne” (S. Silberman, 2021, s. 90).

Rok 1943 stał się przełomowym, ponieważ od tego czasu datuje się „początek chronologicznych badań nad autyzmem dziecięcym”, zapoczątkowanych przez publikacje naukowe austriackich lekarzy, Leo Kanner z USA i Hansa Aspergera z Niemiec (A. Brauner, F. Brauner, 1986, s. 197).

W 1943 roku w Wiedniu, Hans Asperger zaprezentował pracę habilitacyjną pt. *Die „Autistischen Psychopathen” im Kindesalter*¹⁵, która w odróżnieniu od opisu diagnostycznego Leo Kanner, obejmowała również dzieci o łagodniejszych objawach niepełnosprawności, mając na uwadze stopień komunikacji werbalnej i możliwość funkcjonowania w warunkach szkoły zwykłej. Autyzm opisywany w pracy naukowej Leo Kanner z 1943 roku dotyczył „dzieci, które uważał za relatywnie podobne do siebie nawzajem. Postrzegał je jako społecznie i emocjonalnie wycofane, zaabsorbowane przedmiotami i rytuałami (...) o powtarzalnych zachowaniach, mało lub wcale nie mówiące i z poważnymi ograniczeniami poznawczymi”

¹⁵ W tłum. Edith Sheffer „Psychopatia autystyczna u dzieci” (2019, s. 12).

(E. Sheffer, 2019, s. 13). Była to kategoria o wiele bardziej zawężona, niż przedstawiona przez Hansa Aspergera. W świecie nauki określana nozologicznie jako „autyzm klasyczny, kannerowski”.

Diagnoza Hansa Aspergera (1906-1980) była mało znana poza jego środowiskiem zawodowym. Wiedeński psychiatra prowadził lokalne obserwacje badawcze, nie chętnie wyjeżdżając na międzynarodowe konferencje, publikując w tylko w języku niemieckim, co znacznie ograniczało zapoznanie się z badaniami przez zagraniczne środowiska naukowe. Mogło to być spowodowane między innymi tym, że obecnie „niektórzy zastanawiają się, czy Asperger sam nie był osobą z autyzmem” (E. Sheffer, 2019, s. 31). Przyzwyczajenie do określonych struktur w środowisku jako miejsc znanych i zaadoptowanych do badań naukowych mogło stanowić dla badacza strefę jego osobistego komfortu, który sprzyjał obserwacji badawczej. Podkreślenia wymaga fakt, że Hans Asperger pisał o personelu oddziału pedagogiki leczniczej jako „małej, doborowej grupce” w której toczyły się debaty naukowe, wywierające wpływ na sposób myślenia naukowego. W 1958 roku wspominał, o czym pisze Edith Sheffer, że „debaty na oddziale Pedagogiki Leczniczej stanowiły nieodłączną część mojego jestestwa” i „zdecydowały o moim życiu naukowym i osobistym” (E. Sheffer, 2019, s. 63). Dokonując obserwacji zachowań dzieci w Klinice Pedagogiki Leczniczej przy Uniwersyteckim Szpitalu Dziecięcym w Wiedniu jako jej dyrektor od maja 1934 roku, wyróżnił odrębności w ich sposobie funkcjonowania. Zdaniem Mateusza Płatos

„Asperger nie opisuje zatem wyłącznie osób o wysokim potencjalnie intelektualnym, ale traktuje autyzm jako kontinuum, a zarazem buduje jasną hierarchię - od geniusza, przez ekscentryka, do osoby „opóźnionej intelektualnie”. W innych miejscach odwołuje się do „sprawnych osób autystycznych” (*able autistic individuals*), które „są w stanie osiągnąć wysokie stanowiska i osiągać wybitne sukcesy” (Asperger 1944/1991: 88), kontrastując je z losem osób „ze znaczącym opóźnieniem intelektualnym, współwystępującym z autyzmem”, które „włóczą się po ulicach jako «dziwaki», wyniszczeni i groteskowi, mówiący głośno do siebie lub obojętnie zagadując przechodniów” (Asperger 1944/1991:87). Hierarchia opiera się zatem wyraźnie na kryterium użyteczności społecznej osób z autyzmem, mierzonej ich społecznym sukcesem” (M. Płatos, 2018, s. 104).

Pragmatyczność selekcyjna mogła wpisywać się w nurt niemieckiej narodowosocjalistycznej medycyny. Edith Sheffer wskazuje na dwoisty charakter badań Hansa Aspergera. Autorka zauważa, że psychiatra dzielił młodocianych na dysponujących potencjałem pozwalającym na „integrację społeczną” i „rokujących nadzieję” na wyleczenie oraz na nieuleczal-

nie chorych (E. Sheffer, 2019, s. 17). Umieszczano ich w domach o surowym reżymie lub wysyłano do Spiegelgrund¹⁶. Dwutorowy kierunek obowiązującego w Rzeszy narodowego socjalizmu zakładał realizację celu politycznego jako nadrzędnego w procesie selekcji dzieci na użyteczne społecznie czyli takie, które zdaniem Edith Sheffer znalazły się w „korzystnej” części autystycznej skali, posiadając „specjalne umiejętności” (E. Sheffer, 2019, s. 18). Potencjalna wartość takich dzieci dla Rzeszy niemieckiej stanowiła czynnik decydujący o ich przydatności i chroniła przed masową eksterminacją. Autorka przywołuje argumentację Wenera Villingera wskazującą, że Hans Asperger jako lekarz „wykorzystywał diagnozowanie autyzmu w celu stworzenia psychiatrycznego rejestru chronionych, odpowiednika listy Schindlera” (E. Sheffer, 2019, s. 16). Narodowosocjalistyczna niemiecka psychiatria w procesie diagnostycznym opierała się na wnikliwej obserwacji zachowań dzieci w kategorii pragmatycznej, podporządkowanej systemowi w zakresie tworzenia wspólnoty narodowej (*Volks-gemeinschaft*)¹⁷. W taką koncepcję Hans Asperger wpisywał termin *Gemüt* jako metafizyczną zdolność do tworzenia więzi społecznych do której mogły przynależeć dzieci rokujące nadzieję na integrację kolektywną z uwagi na możliwości intelektualne. Psychiatra opisując w 1944 roku autystyczną psychopatię wskazał na upośledzenie *Gemüt*. Przejawianie umiejętności przystosowawczych przez dzieci opisywane przez Hansa Aspergera z zdolnościami do uczenia się i funkcjonowania w społeczeństwie klasyfikowały je do kategorii *Gemeinschaftsfähigkeit*, która wpisywała się do nurtu „terapii grasicowej”, koncepcji Franza Hamburgera, leczenia dzieci empatią (E. Sheffer, 2019, s. 421). Niemiecki psychiatra, zdaniem powoływanej autorki, wskazywał w swoich opracowaniach badawczych perspektywę szansy na wybitne osiągnięcia i integrację społeczną dzieci o specyficznym, odmiennym rozwoju, które poddane terapii nabędą kompetencji społecznych. Przyjęcie stanowiska, że specyfika funkcjonowania małych profesorów, jak nazywał Hans Asperger swoich pacjentów, polegała na udowodnieniu, że autyzm nie jest niepełnosprawnością, ale może z nią współwystępować wnosząc definujący kontekst w zakresie przyporządkowania do jednoznacznej kategorii medycznej, jaką jest sposób rozumienia pojęcia - niepełnosprawny. W przekonaniu Jacka J. Błeszyńskiego, który dokonał próby analizy jakościowej pojęcia – niepełnosprawność, należy zwrócić uwagę na sposób jego definiowania zaproponowany przez badacza.

¹⁶ *Am Spiegelgrund* był kliniką dziecięcą w Wiedniu podczas II wojny światowej, w której 789 pacjentów zostało zamordowanych w wyniku eutanazji dziecięcej w nazistowskich Niemczech, https://en.wikipedia.org/wiki/Am_Spiegelgrund_clinic, dostęp elektroniczny: 04.04.2022.

¹⁷ *Volks-gemeinschaft* to niemieckie wyrażenie oznaczające „społeczność ludową”. To wyrażenie stało się popularne podczas I wojny światowej, kiedy Niemcy zjednoczyli się w obronie wojny, i odwoływało się do idei przełamania elitaryzmu i zjednoczenia ludzi ponad podziałami klasowymi dla osiągnięcia narodowego celu, <https://en.wikipedia.org/wiki/Volks-gemeinschaft>, dostęp elektroniczny: 05.06.2021.

Jacek J. Błeszyński, pisze, że

„Niepełnosprawność staje się więc stanem naszego funkcjonowania, jest społecznym elementem i wymiarem, który nie może być w izolacji, eliminacji, nie może ulegać infantyilizacji, czy być przedmiotem nadużycia” (J. J. Błeszyński, 2015, s. 15).

W filozofii niemieckiego narodowego socjalizmu kategoria - niepełnosprawność nabrała wymiaru eliminacji społecznej, stanowiąc przedmiot nadużycia, eksterminacji masowej dzieci zdiagnozowanych jednoznacznie jako „nieuleczalne”. Osoby małoletnie o specyficznych zachowaniach, opisywane przez Hansa Aspergera, zdefiniowane w pojęciu psychopatii autystycznej, która nie była zaliczana do grupy chorób psychicznych, ani niepełnosprawności niosła szansę przeżycia, ponieważ mieściła się w opisie jako rokujące na zmianę. Diagnostyczny podział na „sprawne” i „niesprawne” osoby autystyczne, zdaniem Mateusza Płatos, legitymizowały niższą wartość społeczną tych ostatnich przez „wprowadzenie wyodrębnionej jednostki diagnostycznej, podział Hansa Aspergera i wewnętrzna stratyfikacja osób z autyzmem została wręcz wyostrzona, choć kontekst jej powstania został zatarty” (M. Płatos, 2018, s. 105). Wyodrębnienia autyzmu jako oddzielnej jednostki diagnostycznej zaproponował Leo Kanner, austriacki psychiatra ze szpitala Johna Hopkinsa w Baltimore w Stanach Zjednoczonych. Po kilkuletniej wnikliwej obserwacji grupy dzieci opracował listę podstawowych kryteriów diagnostycznych identyfikujących z autyzmem, do których zaliczył m.in. brak kontaktu emocjonalnego z innymi dziećmi, rodzicami, obsesyjne pragnienie zachowania niezmienności, fascynację przedmiotami, duży potencjał poznawczy, ujawniający niezwykłą sprawność pamięci, upośledzenie niewerbalnych aspektów komunikacji, stereotypie ruchowe, specyficzne reakcje na bodźce sensoryczne, napady złości i agresji. Obserwując grupę 11 fizycznie zdrowych dzieci w wieku od 2 do 8 lat w warunkach szpitalnych zakwalifikował je diagnostycznie do wyodrębnionej przez siebie jednostki chorobowej, którą określił jako autyzm wczesnodziecięcy (*early infantile autism*). W 1943 r. amerykańskie czasopismo medyczne, *The Nervous Child* opublikowało 33 stronicowy artykuł Leo Kanner o tytule: *Autistic Disturbances of Affective Contact* (zaburzenia autystyczne kontaktu afektywnego, tł. wł. A. B). Zdaniem Edith Sheffer znaczne podobieństwa w pracach Leo Kanner i Hansa Aspergera „sprawiły, że niektórzy snuli przypuszczenia, iż Kanner znał wykład Aspergera z 1938 roku” (E. Sheffer, 2019, s. 76). Mogło to stanowić punkt wyjścia do dalszych badań naukowych nad autyzmem. Ten opis stał się punktem zwrotnym w świecie nauki w rozumieniu autyzmu jako zaburzenia neurorozwojowego.

Leo Kanner współpracował z członkami personelu Kliniki Pedagogiki Leczniczej Hansa Aspergera, lekarzem Georgem Franklem i psycholog Anną Weiss, którzy wyemigrowali do Stanów Zjednoczonych z uwagi na narastający antysemityzm. Prowadząc wnikliwe obserwacje i uczestnicząc w debatach naukowych w klinice publikowali artykuły naukowe opisując dzieci z cechami autyzmu. Georg Frankl w artykule z 1937 przedstawił interpretację, że wyodrębnione cechy charakterystyczne nie muszą oznaczać patologii. Edith Sheffer przywołuje wypowiedź badacza, że nie została „opisana żadna choroba, ale raczej tylko zaburzenie, mogące występować w różnych dolegliwościach i któremu towarzyszą w niektórych przypadkach różne inne dysfunkcje” (E. Sheffer, 2019, s. 70). Powoływany autor badań wyraźnie różnicował kategorie opisujące dzieci, poczynawszy od łagodniejszych, ale specyficznych zachowań społeczno-emocjonalnych, poprzez „autystyczne zablokowanie”, aż do „ekstremalnego autyzmu”. Wskazywało to raczej na istnienie obszaru spektrum cech autystycznych w zakresie pewnego kontinuum w skali opisującej intensyfikację istnienia cech autystycznych.

Psycholog, Anna Weiss z Kliniki Leczniczej Hansa Aspergera dokonując obserwacji klinicznej dziewięcioletniego chłopca, który został przyprawiony do Kliniki Pedagogiki Leczniczej z powodu nadmiernej nerwowości, dziwnego, bezradnego zachowania w relacjach z innymi dziećmi, zauważyła, że podczas pobytu w klinice chłopiec komunikował się z innymi monotonnym, śpiewnym głosem, wyrażał zadowolenie, kiedy mógł sprawiać przyjemność dorosłym poprzez „anielskie zachowanie” i wyrażając to „promienna buzią”. Nie wykazywał cech przywiązania do osób w klinice, czasami wpatrywał się nieobecny wzrokiem w przestrzeń, bywał „radośnie podniecony” i wtedy „wesoło podskakiwał”. W opinii psycholog, podczas wielu tygodni obserwacji chłopiec chętnie nawiązywał kontakt werbalny z personelem i chętnie reagował na kierowane prośby. Dokonując opisu zachowań społecznych, psycholog zauważyła, że niepoprawne zachowanie dziecka mogło wynikać z „nawnej nieświadomości”, która wynikała z faktu istnienia trudności w funkcjonowaniu naturalnych struktur społecznych. Zdaniem Edith Sheffer, opisywała chłopca z sympatią i rozumieniem jego ograniczeń, wskazując na zdolności, ich potencjał, co przewyższa możliwości „przeciętnych ludzi” (E. Sheffer, 2019, s. 71-73). Autorka pisze, że

„[...] Weiss wspominała o tych cechach w kontekście pomagania dzieciom w odnoszeniu sukcesów w późniejszym życiu. Doceniała dzieci o ograniczonych zainteresowaniach - „specjalistów od kalendarzy i terminów, żonglerów cyframi, artystów mnemotechniki” - za „pracowi-

tość i solidność”, a także za „zdolność do wprowadzania porządku i klasyfikowania” (E. Sheffer, 2019, s. 73).

Hans Asperger odnosząc się do opisu obserwacji Anni Weiss zwrócił uwagę na kategorię wartości społecznych i ich interpretacji w zakresie związku z specyficznymi umiejętnościami jako ponadprzeciętnymi. Wprowadził uwarunkowania funkcjonalne, wskazując, że dzieci, które Weiss określiła jako osobnicy kalendarzowi są znacznie opóźnieni w rozwoju intelektualnym, co identyfikowałoby je z sawantyzmem, do czego odniosę się w kolejnych rozdziałach dysertacji.

Tworząca się koncepcja autyzmu, począwszy od Hansa Aspergera i współpracowników w Wiedniu znalazła swoją interpretację diagnostyczną w pracach badawczych Leo Kanner, który zdefiniował autyzm jako odrębną jednostkę nozologiczną. W anglojęzycznym świecie zaczęto używać definicji autyzmu zaproponowanej w 1943 roku przez Leo Kanner. Psychiatrzy formułowali taką diagnozę dla dzieci, które były klasyfikowane w kryterium diagnostycznym jako znacznie niepełnosprawne poznawczo, mniej wchodzące w interakcje społeczne i werbalne w porównaniu z dziećmi, które w swoich pracach badawczych opisywał Hans Asperger. Jego diagnoza znacząco różniła się od radykalnej kannerowskiej koncepcji wczesnodziecięcego autyzmu.

Hans Asperger z przekonaniem twierdził, że badane przez niego dzieci prezentowały znacznie wyższy poziom rozwoju poznawczego, niż opisane przez Leo Kanner. Przyznawał, że w obu wskazywanych grupach istniały cechy wspólne do których można było zaliczyć nietypowe kontakty społeczne. W swoich artykułach naukowych podkreślał tezę, że wczesnodziecięcy autyzm Kanner jest bliski stanowi psychoneurotycznemu, podczas gdy opisane przez siebie przypadki traktował jako charakterystykę bardzo inteligentnych dzieci o niezwykle oryginalnym sposobie myślenia i spontaniczności działania. Sformułowaną przez siebie tezę „autystycznej psychopatii” w czasie powojennym określał jako anomalię charakteru lub odmianę charakteru, natomiast jego zdaniem autyzm wczesnodziecięcy Leo Kanner był poważną patologią (E. Sheffer, 2019, s. 323-324). Po upadku III Rzeszy Niemieckiej Hans Asperger nie kontynuował badań nad autystyczną psychopatią. Zdaniem autorki „wydaje się, że Asperger w okresie powojennym nie podtrzymywał przedstawionej w 1944 roku definicji autystycznej psychopatii, robili to inni” (E. Sheffer, 2019, s. 325).

Diagnoza autystycznej psychopatii, sformułowana przez Hansa Aspergera została upowszechniona przez brytyjską lekarz, psychiatrę Lornę Wing, która w publikacji wiedeńskiego psychiatry z 1944 roku odnalazła opisy zachowania, tożsame z własnymi obserwacja-

mi. Na podstawie prowadzonych badań dzieci zauważyła, że niektóre z nich miały klasyczne objawy autyzmu we wczesnym dzieciństwie, ale cechował je dość dobry rozwój mowy i procesów poznawczych przy jednoczesnych znacznych trudnościach w motorycznym i społecznym rozwoju. Badaczka uznała, że te specyficzne objawy są zbieżne z kliniczną postacią syndromu, wcześniej opisanego przez Hansa Aspergera, który dokonał pierwszych prób powiązania autyzmu z normalną zmiennością cech osobowości i inteligencji, stanowiąc element unikatowego podejścia do rozumienia autyzmu jako spektrum.

W 1981 roku po raz pierwszy pojawia się termin Asperger's Syndrom w powołaniu się na artykuł Lorny Wing: *Asperger's Syndrome: A Clinical Account*, w którym opisała zespół Aspergera jako niezależne, jednostkowe rozpoznanie. Badaczka uznała za zasadne wyróżnienie tego typu zaburzeń u dzieci, które jej zdaniem opisywał Hans Asperger. W późniejszym czasie przyznała jednak, że wprowadzenie tego terminu było jak „otwarcie puszką Pandory” (L. Wing, J. Gould, 1979; L. Wing, 2005). Dało to początek szerokiej dyskusji o potencjalnie odrębnym zespole zaburzeń rozwojowych u dzieci. W 1991 roku psycholog Uta Frith opublikowała przekład pracy habilitacyjnej Hansa Aspergera z 1944 roku. Zdaniem Edith Sheffer „podobnie jak Wing, unikała używania aspergerowego terminu autystyczna psychopatia i zamiast tego posługiwała się, niestosowanym przez Aspergera, słowem autyzm” (E. Sheffer, 2019, s. 327).

Koncepcja nazwy zespół Aspergera znalazła zwolenników w kręgu psychiatrów. Skutkiem czego Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne w 1994 roku umieściło zespół Aspergera w klasyfikacji DSM-IV, a Światowa Organizacja Zdrowia w ICD-10 (*International Classification of Diseases, Tenth Revision*) utrzymała jako obowiązującą odrębną diagnozę - zespół Aspergera. W 2013 roku w kolejnym wydaniu DSM 5, diagnoza zespół Aspergera została włączona do spektrum zaburzeń autystycznych (ASD).

Lorna Wing badając opisy diagnostyczne obu psychiatrów, uznała, że Leo Kanner i Hans Asperger dokonali opisu różnych aspektów tego samego stanu i ich prace badawcze opisują spektrum cech autystycznych. Z taką interpretacją nie zgodził się Hans Asperger podczas osobistego spotkania pod koniec lat siedemdziesiątych, które opisała następująco, „profesor Asperger z wielką uprzejmością wysłuchał moich argumentów i w serdecznej atmosferze uzgodniliśmy, że różnimy się w poglądach” (E. Sheffer, 2019, s. 326). Hans Asperger wyraźnie odróżniał opisywane przez siebie dzieci jako obdarzone nadzwyczajnymi zdolnościami, od potencjalnie psychotycznych małoletnich osób opisywanych przez Leo Kanner. Był przekonany, że szczególna oryginalność myślenia i doświadczenia rzeczywistości przez

takie dzieci może prowadzić do wybitnych osiągnięć i stanowi element rekompensujący trudności w integracji z grupą społeczną (por. H. Asperger, 1944, s. 76-134, w: E. Sheffer, 2019).

Hans Asperger dokonując opisu obserwowanych dzieci, zwrócił uwagę na różnicowanie płciowe. W swoich opracowaniach wskazywał, że chłopcy posiadają zdolność do logicznego, abstrakcyjnego postrzegania rzeczywistości, charakteryzują się precyzyjnym myśleniem, natomiast dziewczynkom przypisywał umiejętność do konkretnych, praktycznych działań, staranności oraz metodycznej pracy. Określał to jako fundamentalną różnicę między płciami w sferze inteligencji intelektualnej. Reprezentacja takiej interpretacji mogła wynikać z silnie uzależnionych od płci oczekiwań behawioralnych w czasach III Rzeszy. Niemiecki psychiatra zdecydowanie wiązał zachowania autystyczne głównie z chłopcami. Twierdził, że stanowią one kategorię, którą określał jako „ekstremalną odmianę męskiej inteligencji” oraz „męskiego charakteru”, co zdaniem Edith Sheffer dało podwaliny dla teorii autyzmu ekstremalnie męskiego mózgu (*Extreme Male Brain Theory of Autism*) oraz związanej z autyzmem teorii empatyzowania-systematyzowania (E. Sheffer, 2019, s. 334).

W swojej klinice w Wiedniu, Hans Asperger dokonywał szczegółowych obserwacji zachowań, zainteresowań chłopców, których określał w kategorii normalności intelektualnej, wykazujących szczególne dziedzinowe uzdolnienia, ale w dominacji zabawy indywidualnej. Psychiatra dostrzegał trudności w zakresie działań wspólnotowych w zbiorowym zdobywaniu doświadczenia. Wpisując się w nurt pedagogiki leczniczej i jej pragmatycznej kategorii tzw. uspołeczniania dzieci w celu produktywności i efektywności kolektywnej, dokonywał kategoryzacji dzieci. Dominująca tendencja w zakresie diagnostyki „zaburzeń nauczania i odnoszenia sukcesów” i „zaburzeń w zachowaniu dyscypliny” za czasów Erwina Lazara, pediatry ze Szpitala Dziecięcego Uniwersytetu Wiedeńskiego mogła wpisywać się w radykalny proces uspołeczniania i wychowywania nowego społeczeństwa socjalistycznego i mieć wpływ na poglądy Hansa Aspergera.

Lazarowska koncepcja pedagogiki leczniczej, specjalnej (od *Heilpädagogik*) obejmowała „holistyczną psychiatrię opartą na medycznych zasadach” połączenia pedagogiki, psychologii i nauk medycznych w którą wpisywał się Hans Asperger (E. Sheffer, 2019, s. 41). Zdaniem powoływanej autorki,

„[...] Lazarowski termin *Heilpädagogik* jest dość trudny do przetłumaczenia. Istnieją różne możliwości - ortopedagogika, pedagogika terapeutyczna, kształcenie wyrównawcze albo edukacja specjalna (...). Zawiera także duchowe podteksty, odróżniające ją od higieny psychicznej lub ruchów poradnictwa w Stanach Zjednoczonych” (E. Sheffer, 2019, s. 41).

W jej nurcie było obecne nakierowane oddziaływanie edukacyjno-behawioralne na osobę wychowanka, na jego sferę emocjonalno-społeczną, poznawczą w celu wyuczenia przyjętych zasad społecznych na rzecz budowania kolektywizmu społecznego, poszanowania dla norm i zasad dla ideologii niemieckiej w duchu pragmatyzmu pozytywistycznego. Stworzony przez Erwina Lazara system wychowawczy w Klinice Pedagogiki Leczniczej doprowadził do selekcyjnej kontroli eliminującej dzieci określane jako aspołeczne z patologicznym odchyleniem od normy rozwojowej. Brak zdolności do działania w społeczności stawał się elementem klasyfikującym w diagnozie nozologicznej do odebrania dziecka ze środowiska domowego i umieszczenia w szkole wyrównawczej, rodzinie zastępczej, domu dziecka lub ośrodkach odosobnienia. Zdaniem Edith Sheffer, ówczesny Wiedeń „stał się tygłem poglądów, gdzie mnóstwo pedagogów, psychiatrów i psychoanalityków przedstawiało szkołom (...) klinikom i powstającej opiece społecznej mnóstwo różnych teorii (...) gdy Austria została ogarnięta faszysmem (...) pojawiły się procedury pozwalające wyrządzać podopiecznym niewyobrażalną krzywdę” (E. Sheffer, 2019, s. 47).

Hans Asperger jako młody lekarz medycyny praktykujący od 1932 roku w Klinice Pedagogiki Leczniczej w Wiedniu nie identyfikował się z dominującą w kręgach psychiatrów wiedeńskich radykalną eksterminacyjną teorią eliminacji dzieci diagnozowanych jako „aspołeczne”. Zdaniem autorki izolował się od kręgów wybitnych wiedeńskich psychiatrów. Jednocześnie dominujące interwencyjne programy leczniczo-terapeutyczne w narodowosocjalistycznym państwie niemieckim, mające wpływ na rozwój psychiatrii dziecięcej mogły mieć wpływ na kształtowanie się koncepcji diagnostycznej autystycznej psychopatii. Dzieci, które przyporządkowywano diagnostycznie do grupy „aspołecznej” zdaniem Aspergera poddane terapii opartej na empatii posiadały poznawcze umiejętności modelowania zachowań określanych jako społecznie pożądane. Fundamentem takiej interpretacji było przekonanie o istnieniu takiego rodzaju inteligencji, która pozwalała dzieciom na wyuczone naśladownictwo określonych zachowań i reakcji społecznych. W przekonaniu Edith Sheffer, Asperger był zdania, że przy właściwym procesie terapeutycznym, nacechowanym zrozumieniem, miłością i odpowiednim przewodnictwem dorosłych, dzieci mogły znaleźć swoje miejsce w społeczeństwie. (por. H. Asperger, 1944, s. 135, w: E. Sheffer, 2019). Kategorią stopnia interpretacji i rozumienia doświadczeń były wybitne zdolności u obserwowanych dzieci, które Asperger wpisywał w szczególne możliwości umysłu. Uta Frith jest zdania, że termin „inteligencja autystyczna” został „ukuty przez Aspergera” który „sądził, że ten rodzaj inteligencji charakteryzuje się odmiennymi właściwościami i jest wręcz przeciwieństwem konwencjonalnego ucze-

nia się”, uważając, że jest to „główny składnik wszelkiej kreacji twórczej, zarówno w nauce, jak i w sztuce” (U. Frith, 2004, s. 47).

Pomimo świadomości i przekonania o możliwościach poznawczych dzieci w zakresie ich zdolności, idea narodowosocjalistycznej psychiatrii dziecięcej odcisnęła swoje piętno na poglądach Hansa Aspergera. Sformułowanie diagnostyczne terminu autystyczna psychopatia trudno zaliczyć do stanów typowych, jest to zaburzenie. Taka koncepcja wpisywała się w proces interwencyjnej próby zmiany zachowań dzieci poprzez podejmowanie determinacyjnych oddziaływań edukacyjno-terapeutycznych, sprzyjających użyteczności kolektywnego społeczeństwa. Zdaniem Edith Sheffer, dla Aspergera autystyczna psychopatia mogła być konsekwencją pochodzenia z klasy wyższej, z rodzin artystów i naukowców, w pozostałości ekscentryczności zachowań (E. Sheffer, 2019, s. 213). Pochodzenie z wyższej klasy społecznej stanowiło odniesienie do stanu umysłu dzieci postrzeganych jako aspołeczne, ekscentryczne, ale z możliwością wyuczania zachowań kolektywnych. Dominująca kategoria uspołeczniania w procesie leczniczo-edukacyjno-terapeutycznym została wpisana w kontekst polityczny tworzenia społeczno-narodowego ducha kolektywizmu i budowania oddanej wzajemnie wspólnoty niemieckiej. W program wdrażania do zbiorowości narodowej zostały wpisane tylko te dzieci Aspergera, które jego zdaniem rokowały na pozytywną zmianę społeczną, będąc użytecznymi dla państwa niemieckiego. Doskonalenie i przeobrażanie umysłu dzieci było możliwe, zdaniem Hansa Aspergera (jak pisze E. Sheffer, 2019) dzięki posiadanej przez nich zdolności, określanej jako inteligencja autystyczna, wpisująca się w koncepcję kształtowania poczucia wspólnoty (*Gemeinschaftsgefühl*). Poprawa jakości populacji dzieci, selekcja wraz z oceną stopnia podatności na kształcenie stała się dominującym elementem pedagogiki leczniczej w Klinice Hansa Aspergera. Dokonywana ocena stopnia funkcjonalności i postępów dziecka przez zespół terapeutyczny Hansa Aspergera była związana z perspektywą użyteczności w kształtowaniu niemieckiego ducha kolektywizmu. Złożony program interwencyjnowychowawczy, autorstwa Hansa Aspergera był wdrażany w proces kształcenia i terapii w jego klinice w budynku Uniwersytetu Wiedeńskiego. Jego koncepcyjny fundament stanowiły założenia dotyczące kształtowania postaw narodowo-socjalistycznych i budowania silnych więzi emocjonalnych z opiekunami w oparciu o precyzyjne plany dnia i indywidualne asystowanie dziecku w duchu *Gemüt* (poczucia wspólnoty). Metafizyczny charakter idei w tworzeniu jedności i wspólnotowości między opiekunem, a podopiecznym sprzyjało kształtowaniu takiej więzi społecznej, która wpisywała się w pragmatyczną koncepcję narodowego socjalizmu. Istotnym jest jednak podkreślenie faktu, iż z procesu rokowania na rzecz społecznej użyteczności wykluczane były dziewczynki, które klinika Aspergera kwalifikowała jako

przypadki nieuleczalne. W przekonaniu Hansa Aspergera, jak pisze Edith Sheffer „to chłopcy mieli zdolność do myślenia wyższego rzędu”, charakteryzując się zdolnością do logicznego, abstrakcyjnego myślenia, wykazując się precyzją w formułowaniu myśli, co sprzyja prowadzeniu przez nich samodzielnych badań naukowych (E. Sheffer, 2019, s. 229). W Klinice Pedagogiki Leczniczej Hansa Aspergera w Wiedniu dominowało przekonanie, że cechy inteligencji wyższego rzędu mogą występować tylko u chłopców. Taka koncepcja sprzyjała budowaniu przyszłościowych fundamentalnych teorii dotyczących różnic międzypłciowych w dziedzinie inteligencji. Dominujący skrajny obiektywizm, fasadowa kategoria użyteczności, wyjątkowe zdolności poznawcze, stanowiły za czasów Hansa Aspergera kryterium przeżycia dziecka.

W obecnych czasach dokonywanie opisu rzeczywistych, obserwowalnych rzeczywistości edukacyjnych, które można skategoryzować, sklasyfikować, jednoznacznie określić i nazwać, szczególnie w obszarze pedagogiki specjalnej w obszarze której znajduje się uczeń odmienny rozwojowo jest szczególnie istotne. Wymaga rozumienia i różnicowania paradygmatycznego. Zdaniem Małgorzaty Oleniacz,

„W badaniach o kierunku pozytywistycznym pedagog specjalny bada społeczny świat, który traktuje jako tożsamy ze światem przyrodniczym, w którym istnieje porządek i przyczynowość. Próbuje ustalić przyczynowo-skutkowe wzory życia osób niepełnosprawnych i dąży do sformułowania ogólnych i uniwersalnych praw wyjaśniających problem niepełnosprawności i sytuacje osób niepełnosprawnych. W tego rodzaju badaniach mamy do czynienia z analizą i oceną działań pedagogów specjalnych jako elementów systemu społecznego i pedagogiki specjalnej jako wiedzy wyjaśniającej zasady działalności zorganizowanej, zinstytucjonalizowanej” (M. Oleniacz, 2009, s. 158).

Medyczne kryteria diagnostyczne oparte na empiryzmie przyrodniczym, wykluczają kategorie doświadczanych indywidualnie stanów subiektywności przez osoby w/ze spektrum autyzmu. Rygorystyczny, scjentyistyczny obiektywizm i kategoriałna analiza diagnostyki autyzmu staje się wyznacznikiem definiowania człowieka autystycznego jako jednostki z zaburzeniem, chorobą i niepełnosprawnością (por. G. Goldstein i in., 2001; J. Williams, S. Mavin, 2012; J. Ninci i in., 2018). Uznanie jako pierwszoplanowej kategorii - zaburzenie, wiąże się z brakiem, deficytem, ułomnością. W świadomości mentalnej osób neurotypowych tworzy ujednolicony stereotypowy obraz osoby autystycznej jako zaburzonej, chorej i niepełnosprawnej, dokonując selekcyjnego społecznego podziału na „swoich” (neurotypowych) i „obcych” (neuroodmiennych, neurodywergentnych) (por. A. Mirga, 1984; M. Kofta i in., 2001; M. Ko-

fta, 2004). Wytracona podmiotowość staje się usprawiedliwieniem dla awersyjnych oddziaływań terapeutycznych wobec osoby autystycznej (por. J. Ławicka, 2021). Wpisują się one w pedagogikę opresji (P. Freire, 2018). Metajęzyk normatywnego kolektywu w sposobie interpretacji autyzmu jako osób niedostosowanych społecznie, o których Andrzej Kominek (2023) pisze, że nie potrafią odgrywać ról społecznych, skutkuje przyzwoleniem na bezosobowe uprzedmiotowienie. Empiryczne postrzeganie osoby w/ze spektrum autyzmu wpisuje ją w nurt pozytywistycznego pragmatyzmu jako przedmiotu do zmiany. Przyjęcie kryteriów klasyfikacji normatywnych i nienormatywnych, typowych i (nie) typowych wprowadza dychotomiczny podział pomiędzy światem autystycznym i nieautystycznym. Skutkuje to uznaniem i przyzwoleniem na wartościujące postawy, kategoryczne osądy, co jest normą, a co odbiega od normy i wymaga korekty ukierunkowanej przez potrzeby normatywnego społeczeństwa. Idea kolektywizmu społecznego i akceptacji neuroodmienności mieści się w określonych granicach społecznej tolerancji. W przekonaniu Mateusza Płatos,

„[...] na przełomie lat 70 i 80 zmiana paradygmatu w ramach psychologii na pozytywistycznie zorientowaną naukę przyrodniczą sprzyjała konstruowaniu autyzmu jako zaburzenia neurorozwojowego, kategorii mającej wiele wspólnego z psychopatią wprowadzoną przez Aspergera i jak się zdaje równie trudną do społecznej asymilacji” (M. Płatos, 2018, s. 106).

Pomimo faktu, że w okresie powojennym twórca diagnozy - psychopatia autystyczna, Hans Asperger wycofał się z takiego nazewnictwa na rzecz uznawania odrębności w spektrum autyzmu, kategoria medyczna na trwale zagościła w społeczno - mentalnym myśleniu o autyzmie, stanowiąc nieme przyzwolenie na stosowanie terapii o charakterze naprawczo-instrumentalnym. Próba przekształcania osoby autystycznej w osobę normatywną i społecznie pożądaną, staje się usprawiedliwieniem dla reakcyjnego przymusu na linii: bodziec-reakcja, kara - nagroda. Jednowymiarowa ocena zachowań ucznia autystycznego jest krzywdząca i wynika z uznania (świadomego lub nieświadomego) modelu medycznego jako dominującego w sposobie organizacji naprawczych oddziaływań terapeutycznych. Używanie potocznych sformułowań, określających osobę autystyczną jako autystyk (autyk) lub aspergerowiec, w moim przekonaniu jest społecznym stygmatyzacyjnym oznaczeniem, w którym człowiek odmienny neurorozwojowo staje się bezosobowym wytworem normatywnego kolektywu. Tego typu definiowanie wpisuje się w paradygmat scjentystyczny w którym wymiar człowieka autystycznego jest definiowany jego użytecznością w społecznej asymilacji i uznaniu interwencyjnego uspołecznienia w procesie socjalizacji w kategorii dobra. Bycie w społeczeństwie nie może być jednostronnie uwarunkowane racjami o charakterze większościowym.

Asymilacja społecznie pożądaných oczekiwań i postaw jako elementów sprzyjających tworzeniu przestrzeni dla inkluzji, nie może być jednokierunkowa. Inkluzja jest procesem działaniowo – poznawczym we wzajemnym dostosowywaniu się do siebie. Nie jest martwym, deklaratywnym stanowiskiem jako top-trend edukacji. W przekonaniu Mateusza Płatos, język opisu osoby ze spektrum autyzmu ma istotne znaczenie w procesie personalistycznego myślenia o człowieku. Autor pisze, że

„Formy przymiotnikowe i rzeczownikowe są stygmatyzujące tylko wtedy, gdy uznamy autyzm za kategorię stygmatyzującą - formy dotyczące neutralnych lub nawet negatywnych, lecz normatywnych, cech nie budzą bowiem kontrowersji (np. introwertyk, osoba leniwa, a w ostatnich latach również homoseksualista, gej itp.). Wobec nieostrej granicy między autystycznym i neurotypowym funkcjonowaniem, a także udziału czynników środowiskowych w ekspresji autyzmu, zasięg tych działań byłby trudny do przewidzenia, za to łatwy do manipulacji i stopniowego rozszerzenia wskutek społecznej paniki” (M. Płatos, 2018, s. 108-109).

Medialny wielogłos samorzeczników w/ze spektrum autyzmu (*self-advocats*) powoduje, że kaganek oświaty w percepcji autyzmu trafia na salony szkół, uniwersytetów, do codzienności, często zakotwiczonej w wiedzy zastanej jednowymiarowego spojrzenia na człowieka w spektrum autyzmu¹⁸.

Personalistyczna i tożsamościowa kategoria rozumienia osób w/ze spektrum autyzmu, często występujących w swoim imieniu w autobiograficznych narracjach, wyznacza kierunek zmiany jako proces przejścia od uprzedmiotowujących schematów interpretacyjnych autyzmu jako zaburzenie (*disorder*), do stanów indywidualnie wielowymiarowych (*condition*), stanowiących całość. Medyczny model autyzmu osadzony w klasyfikacji diagnostycznej, opartej na identyfikacji deficytowej nie znajduje żadnej korelacji z modelem tożsamościowym opartym o identyfikację potencjału jako zasobu do progresywnego rozwoju. Dokonująca się zmiana paradygmatyczna w dekonstrukcji rozumienia autyzmu w kategorii personalistycznej nie definiuje jej w sposób dyskryminujący tożsamościowo. Tworzenie się nowych kontekstów znaczeniowych i interpretacyjnych autyzmu staje się możliwe dzięki aktywności działaniowej osób autystycznych mówiących w swoim imieniu. Świadomość własnych (indywidualnych) stanów autyzmu pozwala na identyfikację potrzeb i ograniczeń jako elementów samoregulujących.

¹⁸ Jako osoba wpisująca się w nurt samorzeczników, używam w dysertacji określeń nacechowanych personalistycznie jako osoba w/ ze spektrum autyzmu oraz w kategoriach tożsamościowych jako osoba autystyczna.

Powołując się na wypowiedź Mateusza Płatos, zasadnym jest podkreślenie, że

„Odsłonięcie społecznych procesów dotyczących definiowania, diagnozowania, wspierania lub leczenia, edukowania, badania, reprezentowania i włączania bądź wykluczania osób autystycznych jest zaś warunkiem koniecznym do refleksji, czemu służą, a czemu powinny służyć te procesy. Studia o autyzmie zdają się więc potrzebne do stworzenia świadomej polityki dotyczącej autyzmu, która - wobec wyzwań bioetycznych naszych czasów - zdaje się coraz bardziej potrzebna” (M. Płatos, 2018, s. 111).

W proces rozumienia, interpretacji i definiowania autystycznego spektrum wpisane są teorie naukowe do których zalicza się między innymi teoria empatyzowania - systematyzowania (ES), wywodzona badawczo przez Simona Barona-Cohena (2009).

1.2. Charakterystyka syndromu z uwzględnieniem różnic płciowych w oparciu o założenia teorii empatyzowania-systematyzowania Simona Barona-Cohena

„Jest uznaną prawidłowością, że niektóre dawne koncepcje i teorie muszą być zastępowane innymi, w wyniku nowych badań. Trzeba z ostrożną wnikliwością traktować propozycje starające się wyjaśnić złożone uwarunkowania przyczynowe i naturę spowodowanych przez nie zaburzeń. Naszym nadziejom powinno towarzyszyć także poczucie niewystarczalności wobec tych wszystkich prób wyjaśniania złożonych problemów, które jeszcze nie odpowiadają powszechnym oczekiwaniom i rodzą wątpliwości”.
[T. Gałkowski, 2000, s. 12]

Simon Baron-Cohen dokonał opisu i wyjaśnienia różnic międzypłciowych w wywodzonej przez siebie teorii empatyzowania-systematyzowania (E-S)¹⁹, której źródło naukowe oparł na psychologii ewolucyjno-rozwojowej i psychopatologii. Do rozwoju opisywanej teorii znacząco przyczyniły się ponad dwudziestoletnie badania nad etiologią autyzmu. Simon Baron-Cohen (2009) uważa, że cechy charakterystyczne, które można zidentyfikować u osób z autystycznego spektrum są również obecne u osób rozwijających się typowo. Wyniki badawcze nad różnicami zależnymi od płci doprowadziły do sformułowania teorii empatyzowania-systematyzowania, której fundament stanowi założenie, że ASD jest najbardziej ekstremalną wersją różnic w funkcjonowaniu poznawczym.

Simon Baron-Cohen ustalił (używając zadań eksperymentalnych odnoszących się do obu zdolności), że osoby z autyzmem odznaczają się dużym systematyzowaniem, ale mają

¹⁹ Tłumaczenie terminów: *empathizing*, *systemizing* na język polski według E. Jusewicza (2010) jako zdolność do systematyzacji i do empatii; według K. Jankowiak-Siuda i A. Gulczyńskiej (2011) jako empatyzowanie i myślenie usystematyzowane.

trudności z empatyzowaniem. Wyniki długoletnich badań dotyczących różnic zależnych od płci stanowiły fundament założeń teorii empatyzowania-systematyzowania, uwarunkowanej neurobiologicznymi mechanizmami wyodrębnionymi w toku ewolucji²⁰. Stan autystycznego kategoryzowania jest przypisywany do koncepcji pochodzenia gatunków, obecny w poglądach Karola Darwina (1809-1882). Obszar jego zainteresowań oscylował wokół badania istnienia teorii umysłu u bytów społecznych, zwierząt do których zaliczał osobniki ludzkie. Badacz wywiódł przekonanie, że wyróżniającą cechą osobniczą stanowi „instynkt społeczny”, w którym można wyodrębnić podcechę, nazywaną „współczuciem” o różnym stopniu nasilenia w procesie ewolucyjnego rozwoju (por. Karol Darwin, 1959, s. 62)²¹. Przyjmując za Eliot Aronsonem w *The social animal*, określenie odnoszące do uznania człowieka jako zwierzę społeczne implikuje odniesienie do zachowań społecznych w obrębie gatunku. Wojciech Kulesza odwołując się do teorii Eliota Aronsona, zwraca uwagę na rolę neuronów lustrzanych, wskazując, że „dzięki tej funkcji mózgu współodczuwamy, lepiej się rozumiemy. Bycie z innym człowiekiem jest jak taniec. Najgorsze w interakcji, w owym tańcu z drugą ludzką istotą, jest stanąć jak wryty. Ktoś, kto nie naśladuje, jest gorzej oceniany. Budzi podejrzenia, że coś jest z nim nie tak” (W. Kulesza, 2016, s. 77). Paul Bloom, dokonując różnicowania pojęć empatia versus współczucie jest zdania, że „może się to wydawać niewiele wnoszącą żonglerką pojęciami, które w sumie odnoszą się do tego samego zjawiska. Ale czymś innym jest rozumienie (przekonanie, wiedza), że kogoś „coś” boli lub że ktoś „doświadcza poczucia szczęścia”, od rzeczywistego odczuwania bólu czy szczęścia przez osobę. Zdaniem badacza, niektórzy nazywają to pierwsze empatią poznawczą lub innym rodzajem empatii, natomiast współczucie oznacza troskę o drugiego człowieka, ale „nie wchodzenie w jego skórę (...) Są ludzie, którzy bardzo troszczą się o innych, a nawet poświęcają swoje życie, niosąc pomoc potrzebującym, a przy tym mają niską empatię” (P. Bloom, 2017, s. 56). Autor jest przekonany, że stopień empatii warunkowany jest czynnikami genetycznymi i środowiskowymi. Trudności w rozumieniu, interpretacji i definiowaniu empatii są zależne od przyjęcia kryterium dominacji sfery poznawczej (intelektualnej) nad emocjonalną (społeczną) lub odwrotnie (empatia poznawcza versus empatia emocjonalna). Odnosząc się do myśli szkockiego filozofa, Adama Smitha (1723-1790), który współodczuwanie identyfikował z empatią w wymiarze etycznym, wyobrażeniowym w kategorii „powiniennem” odbierać, rozumieć i dostrajać się do

²⁰ W książce O powstawaniu gatunków drogą doboru naturalnego (1859) Darwin tłumaczył zróżnicowanie występujące w naturze ewolucyjnym dziedziczeniem modyfikacji. Natomiast w dziele *The Descent of Man, and Selection in Relation to Sex* („O pochodzeniu człowieka i doborze w odniesieniu do płci”), której ciągiem dalszym była książka *The Expression of the Emotions in Man and Animals* („O wyrażaniu emocji u człowieka i zwierząt”), badał ewolucję człowieka.

uczuciu innych (por. A. Smith, 1989, s. 476). Można przyjąć założenie, że pozostaje w ścisłej korelacji znaczeniowej z empatią jako procesem wglądu do doświadczanych emocji, ale nie tożsamym ze współczuciem (*compassion*) w którym jest zawarty komponent działaniowy (z łac. *pati* - cierpieć, *con* - z drugim człowiekiem).

Simon Baron-Cohen jest na stanowisku, że każdy człowiek zajmuje określone miejsce na skali kontinuum empatii, której umiejscowienie jest zależne od czynników środowiskowych w interakcji z „genami empatii”. Zapis w cudzysłowie stanowi świadomy kod odniesienia do faktu, iż geny są powiązane z wynikami badawczymi uzyskiwanymi na skali empatii, ale nie stanowią o jej kodowaniu, ponieważ jest to zjawisko bardzo złożone. Obecność empatii jest warunkowana zawieszeniem jednoogniskowej perspektywy koncentracji uwagi (*single-minded*) i przyjęcie perspektywy dwuogniskowej (*double-minded*). Badacz jest przekonany, że „empatia to zdolność rozpoznawania myśli lub uczuć innej osoby oraz reagowania na jej myśli i uczucia odpowiednią emocją” (S. Baron-Cohen, 2014, s. 32; por. M. H. Davis, 2011). Osoby z zespołem Aspergera zalicza do grupy reprezentującej kategorię empatii „zero-pozytywnej”, która nie wnosi rozumienia wartościującego, ale różnicujące. Przyjęte stanowisko wyjaśnia,

„Ludzie ci tak bardzo koncentrują się na prawdzie, że stają się samozwańczymi strażnikami moralności, gdy ktoś łamie zasadę - nawet najbardziej błahą. Oskarżają innych o nieuczciwość, kiedy odkryją choćby najdrobniejszą rozbieżność między ich słowami a czynami” (S. Baron-Cohen, 2014, s. 111).

W rozważaniach naukowych autora jest obecna interpretacja, że „ludzie z Zespołem Aspergera często pierwsi śpieszą na pomoc osobie, która ich zdaniem jest traktowana niesprawiedliwie, ponieważ każda niesprawiedliwość stanowi naruszenie systemu moralnego, który skonstruowali zgodnie z zasadami prostej logiki” (S. Baron-Cohen, 2014, s. 116). Trudności z empatycznym odbiorem rzeczywistości są rekompensowane szczególnymi umiejętnościami do rozpoznawania określonych prawidłowości (wzorów) i systematyzowania. Simon Baron-Cohen pisze, że

„Po pierwsze, w ich wypadku trudności z empatią wiążą się ze szczególnym sposobem przetwarzania informacji przez mózg, co może za sobą pociągać niezwykle zdolności. Po drugie, sposób, w jaki ich mózg przetwarza informacje, paradoksalnie sprawia, że ludzie ci stają się supermoralni” (S. Baron-Cohen, 2014, s. 95).

Simon Baron-Cohen kieruje apel do społeczeństwa w którym można odnaleźć wołanie o empatyczne rozumienie specyfiki funkcjonalnej osoby ze spektrum autyzmu,

„Społeczeństwo ma wielki dług wdzięczności wobec tych, którzy wprowadzają innowacje w technice, muzyce, naukach przyrodniczych, matematyce, historii, filozofii, inżynierii oraz w innych dziedzinach opartych na systematyzowaniu. Fakt, że tacy ludzie mogą mieć problemy z empatią, jest dodatkowym powodem, z jakiego nasze społeczeństwo powinno być przyjaźnie nastawione do osób zero-pozytywnych” (S. Baron-Cohen, 2014, s. 115-116).

Osoby uznane za „zero-pozytywne” na skali empatii mogą być różnicowane ze względu na płeć, dominant określonej preferencji poznawczej i sposób przetwarzania informacji. Simon Baron-Cohen wyróżnił dwa style poznawcze w obrębie płci: empatyzowanie (zauważalna dominacja u kobiet) i systematyzowanie (zauważalna dominacja u mężczyzn). Zdaniem Pawła Izdebskiego, Agnieszki Bąk i Karoliny Żbikowskiej,

„[...] empatyzowanie (*empathizing*) to nadawanie znaczenia ludzkim zachowaniom, umiejętność identyfikowania i odgadywania czyichś uczuć, myśli oraz odpowiedniego reagowania emocjonalnego na potrzeby innych ludzi” (Baron-Cohen, 2007, 2009; Davis, 2001). Geneza tego stylu poznawczego, czyli pojęcia „empatyzowanie”, wiąże się z Teorią Mechanizmu Umysłowego (*theory of mind mechanizm*), która jest poznawczym komponentem empatii” (P. Izdebski i in., 2014, s. 3).

Autorzy, powołując się na Simona Barona-Cohena wyjaśniają, iż empatyzowanie dotyczy procesów związanych ze zdolnością do mentalizowania (*mentalising*), jako umiejętności przypisywania sobie i innym osobom stanów mentalnych (wewnętrznych), trudnych do odczytywania w bezpośredniej obserwacji, ale stanowiących element wspierający w procesie interpretowania i prognozowania przyszłych postaw i zachowań (obecność *Theory of Mind Models*, ToMM) w korelacji z empatią (*empathy*) i współczuciem (*sympathy*). Złożoność wyrażanych niewerbalnie doświadczanych stanów mentalnych, emocjonalnych i stopień świadomości stosowanych mechanizmów obronnych, skutkuje tym, że proces empatyzowania staje się niejednoznaczny, szerokokontekstowy, nie przewidywalny, trudny do interpretacji (S. Baron-Cohen, 2008). Obecność komponentu kognitywnego (poznawczego) i afektywnego (emocjonalnego) w kategorii rozumianej jako empatyzowanie przyjmuje dwukierunkową interpretację. Począwszy od jej potocznego rozumienia jako kompetencji intuicyjnego odczytywania stanów emocjonalnych w dwustronnej interakcji podmiotowej, aż do zdolności wykonawczej, intencyjnej do przyjęcia dwustronnej perspektywy i sposobu myślenia drugiej

osoby. Zdaniem Simona Barona-Cohana, człowiek posiada „kompletny obwód empatii, który zawiera w sobie teorię umysłu” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 63). Komponent myślenia o innych wpisuje się w ludzki mechanizm mózgowy, określany przez Simona Barona-Cohana jako obwód empatii. Według badacza „mieści się on w sieci obejmującej co najmniej dziesięć obszarów mózgu, między innymi brzuszno-przyśrodkową korę przedczołową i ciało migdałowate” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 63). Dotyczy sieci neuronalnych odpowiedzialnych za empatię poznawczą (element rozpoznający), „definiowaną jako zdolność do wyobrażania sobie myśli i uczuć innego człowieka lub zwierzęcia” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 62) oraz empatię afektywną (element reagujący), rozumianą jako „dążenie do zareagowania właściwą emocją na myśli i uczucia innych” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 62). W obszar empatii poznawczej wpisuje się posiadanie teorii umysłu, która dotyczy również umiejętności do refleksji nad własnym stanem myśli i uczuć, rozumianym jako autorefleksja (por. D. M. Bowler, 1992; O. Bogdashina, 2003; A. Pluta, 2008; S. Baron-Cohen, 2001; J. J. Błeszyński, 2019b). W przekonaniu badacza, osoba, która posiada teorię umysłu, a zwłaszcza zdolność do wyobrażania sobie przekonań innej osoby, powinna dysponować trzema umiejętnościami, takimi jak: elastyczne oszukiwanie, elastyczne nauczanie oraz elastyczna komunikacja referencyjna.

Elastyczne oszukiwanie, badacz identyfikuje z próbą przekonania innych, że „coś jest prawdziwe, choć w rzeczywistości takie nie jest-co wymaga świadomości, że inni mają jakieś przekonania” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 63). Jej komponentem jest elastyczne nauczanie, które „wymaga rozumienia, co druga osoba wie lub co powinna wiedzieć” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 65). Trzeci element, który umożliwia teorię umysłu dotyczy elastycznej komunikacji referencyjnej, która „wymaga zrozumienia, że (...) słuchacz lub widz wie, iż słowa (...) odnoszą się do czegoś w otaczającym świecie” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 66). W przekonaniu autora, komunikacja referencyjna umożliwia rozumienie żartów oraz „przekazywanie innym informacji o obiektach lub zdarzeniach wykraczających poza tu i teraz” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 67).

Zdaniem powoływanego badacza, elementem składowym obwodu empatii jest teoria umysłu, która odegrała istotną rolę w dziejowej rewolucji poznawczej. Autor wymienia jej korzyści, do których zalicza

„[...] rozwiązywanie konfliktów dzięki zdolności do zrozumienia punktu widzenia drugiej osoby; używanie symboli, które wiąże się z oczekiwaniem, że odbiorcy zrozumieją naszą intencję przedstawienia jednej rzeczy jako reprezentacji czegoś innego; a także nowe poziomy

współpracy społecznej dzięki zdolności do opracowania i zakomunikowania innym planu osiągnięcia wspólnego celu” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 67).

Współlistnienie mechanizmu obwodu empatii nie jest jedynym predyktorem poznawczym. Istotną, korelacyjną rolę odgrywa mechanizm systematyzujący (por. J. Lawson i in., 2004; J. Ling i in., 2009; C. M. Cook i in., 2010). Systematyzowanie (*systemizing*) na osi teorii E-S, zawiera komponent organizowania określonych treści informacji w uporządkowany system, który pozwala na dokonywanie szczegółowej analizy faktograficznej, rozumienia spójności obowiązujących w społeczeństwie norm i reguł. Organizowanie struktur logicznych, klasyfikujących określone treści w systematyzujące zbiory, schematy poznawczo-identyfikujące, tworzą porządkujące systemy doświadczanej rzeczywistości, co ułatwia ich odbiór przez osoby ze spektrum autyzmu. Paweł Izdebski i in., (2014) jest przekonany, że

„Systemy te kierują się określonymi regułami, czemu zawdzięczają niemal stuprocentową przewidywalność. Najpierw system wybiera informacje i analizuje je na wysokim poziomie szczegółowości. Następnie dokonuje na nim operacji i ją powtarza, po czym tworzy regułę (...) kiedy systematyzujemy, to wykorzystujemy zasadę myślenia „jeżeli-to”. Gdy jakaś informacja nie pasuje do przyjętych reguł, system analizuje ją i albo reguła zostaje zmieniona, albo tworzy się nową. Ten styl można porównać do pracy komputera (...). Systematyzowanie pozwala na przewidywanie zachowania się systemu” (P. Izdebski i in. 2014, s. 3-4).

Informacje systemowe kodowane na wejściu poprzez przetwarzanie, kategoryzowanie pozwalają na ich systemowe grupowanie i uzyskiwanie wiadomości końcowych w formie uporządkowanego systemu treści informacji przetworzonych i przewidywalnych. W proces systematyzacji osób ze spektrum autyzmu jest wpisana umiejętność analizy i szukania wzorców, aby zrozumieć otaczający świat. Simon Baron-Cohen argumentuje, że mechanizm systematyzujący wyewoluował na przestrzeni tysiąca lat. Jego rolą jest poszukiwanie wzorców, które badacz określa jako „*if and then*” w powołaniu się na analizy matematyczne zapisu logicznych argumentów w formie algebry językowej przez Georga Bulla (1815-1864), której podstawę stanowiły operacje „*and-or-not*”. Była w nich zawarta logika myślenia przyczynowo-skutkowego²², którą Simon Baron-Cohen określa jako unikalną dla współczesnych ludzi i idei mechanizmu systematyzującego w mózgu²³.

²² Por. <https://pl.sodiummedia.com/4103265-english-mathematician-george-boole-biography-work/>,/4103265-english-mathematician-george-boole-biography-work, dostęp elektroniczny: 14.02.2021.

²³ Tekst oryginalny: „*I’ve already talked about systemizing but what I argue in this new book is that there’s a special mechanism in the brain evolved between 17 and a hundred thousand years ago. Called the systemizing*”

Zdaniem Simona Barona-Cohana,

„[...] systematyzacja to dążenie do analizy lub konstruowania systemów (...) To, co definiuje system, to to, że przestrzega on reguł, a kiedy go systematyzujemy, próbujemy zidentyfikować reguły, które rządzą systemem, aby przewidzieć, jak ten system będzie się zachowywał” (tł. wł. A. B., za: S. Baron-Cohen, 2010, s. 170)²⁴.

Koncepcja systematyzacji w szerokim ujęciu obejmuje dążenie do odnajdywania wzorców, reguł, zasad w otaczającym świecie systemów technologicznych, językowych, przyrodniczych, społecznych (por. S. Baron-Cohen, 2007, 2008, 2009; S. Baron-Cohen i in., 2013). Klasyfikowanie pozwala na formułowanie praw porządkujących doświadczaną rzeczywistość w struktury poznawcze, które dla osoby ze spektrum autyzmu ułatwiają jej interpretację i rozumienie. Dokonywanie węższej kategoryzacji w procesie systematyzacji może wyrażać się w szczególnych zdolnościach do zapamiętywania sekwencji, drobiazgowej znajomości typów, ras, gatunków, rodzajów, gromadzenia i przyswajania informacji, dotyczących szczególnych indywidualnych zainteresowań. Proces systematyzowania u osób ze spektrum autyzmu opiera się na wnioskowaniu indukcyjnym, wyjaśnianiu od „szczegółu do ogółu” z uwagi na dominację lokalnej centralnej koherencji, która nie wpisuje się w holistyczny sposób interpretacji rzeczywistości.

Simon Baron-Cohen wymienia siedem systemów, w obrębie których mózg ludzki dokonuje operacji analitycznych. Zalicza do nich systemy: kolekcjonerski (*collectible system*) jako rozróżnianie pomiędzy typami, rodzajami przedmiotów, mechaniczny (*mechanical system*), numeryczny (*numerical system*), abstrakcyjny (*abstract system*), naturalny (*natural system*), społeczny (*social system*) oraz motoryczny (*motorical system*). Na podstawie przeprowadzonych badań testowych z wykorzystaniem ilorazu systematyzującego-SQ zostało wykazane, że dzieci z zespołem Aspergera w wieku 8-11 lat osiągały lepsze wyniki w procesie systematyzowania w porównaniu ze starszą grupą typowych nastolatków w populacji ogólnej (por. S. Baron-Cohen i in. 2001, 2003; S. Baron-Cohen, 2010, s. 170). Autor zaznacza,

mechanism that looks for these patterns called if and then patterns. If and then patterns comes from an analysis from the logician George Bull who was writing in the 19th century. But who argued this is the basis of logical thinking and particularly causal thinking and is unique to humans modern humans and the idea the systemizing mechanism in the brain. Looks for these patterns find them. They want to repeat them over and over again to see. If the patterns hold true if the regularities or the law holds true to confirm the pattern” (Neurodiversity: A: Paradigm shift in higher education and employment. December 2020 (Virtual International Conference-S. Baron-Cohen), <https://www.youtube.com/watch?v=tayonUOQ7yA>, dostęp elektroniczny: 14.02.2021.

²⁴ Tekst oryginalny: „Systemizing is the driver to analyze or construct systems (...). What defines a system is that it follows rules, and when we systemize we are trying to identify the rules that govern the system, in order to predict how that system will behave (Baron-Cohen, 2006)”.

że testy badające poziom systematyzowania były przeznaczone tylko dla dzieci i dorosłych z zespołem Aspergera, a nie z klasycznym autyzmem (*classic autism*)²⁵.

Paweł Izdebski i in. (2014, s. 5-14) dokonując opisu mózgowego mechanizmu systematyzacji Simona Barona-Cohana odnosi się do ośmiu jego poziomów w populacji ogólnej. Pierwszy dotyczy ludzi o niskim poziomie systematyzowania (*hypo-systemizing*), który objawia się trudnościami lub brakiem umiejętności w precyzyjnej, szczegółowej analizie treści, jej ustrukturyzowaniem i sklasyfikowaniem. Poziom drugi (najczęściej u kobiet) i trzeci (najczęściej u mężczyzn) odnosi do osób o przeciętnej umiejętności systematyzowania. Kolejny poziom dotyczy osób systematyzujących na wyższym od przeciętnego poziomie (więcej cech autystycznych): naukowców, matematyków, informatyków, fizyków oraz rodziców dzieci z ASD. Natomiast piąty poziom autor wyraźnie identyfikuje z osobami z zespołem Aspergera (łatwość kategoryzowania, zapamiętywania szczegółowych ciągów informacyjnych), co niewątpliwie stanowi potencjał, mocną stronę ucznia w procesie edukacyjnym.

W poziomy, od szóstego do ósmego, badacz wpisuje osoby z autyzmem różnicując je w zależności od stopnia funkcjonowania - od wysokofunkcjonujących (nie tożsamy z zespołem Aspergera), określanym jako *high-functioning autism* (HFA), poprzez średniofunkcjonujących, opisywanych jako *medium-functioning autism* (MFA), aż do niskofunkcjonujących, określanym jako *low-functioning autism* (LOW). Wymienione kategorie nie stanowią oddzielnych diagnoz nozologicznych, w klasyfikacji medycznej DSM 5 zostały wpisane w spektrum zaburzeń autystycznych jako określające indywidualny stopień funkcjonowania osoby.

Identyfikowanie procesów poznawczych jako procesów przetwarzania informacji w odniesieniu do poszczególnych poziomów tworzenia reprezentacji świata, nadawaniu mu kategoryalnych znaczeń, polegających „na takim analizowaniu i ewentualnie przekształcaniu napływających danych, by można je było wykorzystać do tworzenia nowej wiedzy lub do programowania działania. (...) jako głównego sposobu ujmowania procesów poznawczych znalazło swój najlepszy wyraz w tak zwanej metaforze komputerowej” (T. Maruszewski, 2003, s. 22). Jej obecność na trwale wpisuje się w komputacjonistyczne, obliczeniowe teorie umysłu w których procesy poznawcze wąsko rozumiane pełnią również szerszą funkcję, służąc ich twórcy ze służebną rolą jako podmiotu (K. Zahorodna, 2015). Zdaniem cytowanej autorki „komputacjonizm jako klasyczne stanowisko w filozofii umysłu i kognitywistyce, jest obecnie nazywany kognitywizmem” (K. Zahorodna, 2015, s. 20). W przekonaniu Georga

²⁵ Tekst oryginalny: „*The above tests of systemizing are designed for children or adults with Asperger Syndrome, not classic autism*”

Theinera, w kognitywistyce, a przede wszystkim komputacjonistycznej teorii umysłu, termin reprezentacje umysłowe odnosi się zazwyczaj do kategorii technicznej, ponieważ jest przyczynowo włączony w procesy poznawcze obejmujące kategoryzację, język i rozumowanie (por. G. Theiner, 2011, s. 5).

Strategia opisu i porządkowania rzeczywistości w koncepcji systematyzowania jest kodem ustrukturyzowanym języka wpisanym w model porozumiewania się symbolicznego, technicznego. Stanowi wyjaśnienie wąskich dziedzinowo zainteresowań osób w/ze spektrum autyzmu, który determinuje preferowany styl poznawczy. Systematyzowanie, zdaniem Simona Barona – Cohena jest związane z myśleniem przyczynowo-indukcyjnym typu, jeżeli zaistnieje określony warunek (segmentacyjny szczegół), to zaistnieje przewidziany skutek (zjawisko). Taki styl myślenia dominuje w naukach ścisłych i przyrodniczych. Odnosząc się do kategorii systematyzowania u osób z autyzmem, Simon Baron-Cohen przywołuje istotny argument, który wskazuje na łączność z doznawaniem przyjemności i uczuciem zadowolenia. Można to odnieść do wymiarów mieszczących się w motywacji nakierowanej ku wewnątrz, rozumianej jako zaciekawienie i pragnienie zrozumienia świata. Badacz pisze, że

„Osoby autystyczne systematyzują nie dlatego, że chcą spełnić swoje ambicje albo zdobyć sławę i majątek (niektóre mogą się kierować taką motywacją, ale z mojego doświadczenia wynika, że większości jest ona obca), ani też dlatego, że nauczyciel w szkole kazał im to robić. Systematyzują dla czystej przyjemności wykrywania wzorów „jeżeli-i-to”- wzorów, które często zauważają niemal bez wysiłku, podczas gdy innym ludziom przychodzi to z wielkim trudem” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 15).

Mechanizm systematyzujący poszukiwania wzorów „jeżeli-i-to” jest wpisany w teorię ludzkiej wynalazczości (S. Baron-Cohen, 2021, s. 30). Zdaniem wieloletniego badacza autyzmu,

„[...] mechanizm systematyzujący działa na najwyższych obrotach w umysłach wynalazców (...) a także wszystkich tych, którzy próbują biegle opanować jakiś system (między innymi muzyków, rzemieślników, filmowców, fotografów, sportowców, ludzi biznesu i prawników). Wszyscy oni mają „hipersystematyzujący” umysł, który nie może się powstrzymać przed dążeniem do precyzji i koncentracją na szczegółach i który uwielbia dociekać, jak działa dany system, jak zbudować system lub jak go udoskonalić (...) mechanizm systematyzujący pracuje również na wysokich obrotach w umyśle autystycznym” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 30).

Mechanizm systematyzujący obejmuje cztery etapy, nazywane przez autora „systematyzowaniem”. Krok pierwszy określany jako zadanie pytania (dlaczego?, jak?, co?, kiedy?, gdzie?), wzbudzanie zaciekawienia jest ważnym wskaźnikiem systematyzowania. Krok drugi dotyczy udzielania odpowiedzi na zadawane pytania „poprzez sformułowanie hipotezy na temat wzoru jeżeli-i-to” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 34). Krok trzeci obejmuje testowanie wzoru „jeżeli-i-to” w pętli poprzez „wielokrotne eksperymentowanie bądź prowadzenie powtarzających się obserwacji, żeby się przekonać, czy ów hipotetyczny wzór się sprawdza (...) Jeżeli zostaje potwierdzony, a przy tym jest nowy, to mamy wynalazek” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 35). Natomiast krok czwarty obejmuje modyfikację wzoru, testowanie zmodyfikowanego wzoru w pętli. Badacz pisze, że

„Aby zmodyfikować pierwotny wzór „jeżeli-i-to”, rozkładamy go na części i zmieniamy element „jeżeli” i/lub „i”, żeby sprawdzić, co się stanie z „to” (...) Jeśli ten wzór występuje za każdym razem, a przy tym jest nowy, to mamy kolejny wynalazek. (...) czasem nowy wzór „jeżeli-i-to” jest odkryciem, a nie wynalazkiem” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 35).

Algorytm „jeżeli-i-to” składa się z określonych komponentów znaczeniowych. Określenie „jeżeli”, zdaniem autora ma trzy znaczenia, może sygnalizować hipotetyczność, dotyczyć poprzedzających zdarzenie okoliczności oraz oznaczać stan początkowy (na wejściu) obiektu lub zdarzenia. Słowo „i” badacz odnosi do działania albo „do czegoś, co robimy ze stanem na wejściu (...) odnosi się do operacji przyczynowej” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 39). Słowo „to” ma trzy znaczenia: wniosek, konsekwencję, stan na wyjściu - „to, w co zmieniły się dane wejściowe” (S. Baron-Cohen, 2021, s.40). Wzory „jeżeli-i-to”, autor interpretuje jako „wejście-zmiana-wyjście”. Pisze, że kiedy „systematyzujemy, szukamy systemów (wzorów „jeżeli-i-to”) w otaczającym świecie, aby spróbować je zrozumieć” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 41). Sposoby na testowanie wzoru „jeżeli-i-to” obejmują w przekonaniu badacza: obserwację, eksperymentowanie i modelowanie. Autor jest przekonany, że

„[...] ludzie odznaczający się silnym dążeniem do systematyzowania rejestrują ogromną liczbę informacji i organizują je w postaci wzorów „jeżeli-i-to”, które wykrywają w otaczającym świecie” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 50).

Umiejętność dostrzegania wzorów przyczynowych pozwala „mistrzom systematyzowania”, określanych jako hipersystematorów na tworzenie arkuszy mentalnych (S. Baron-Cohen, 2021, s. 53). Badacz interpretuje je w kategorii sposobu w jaki mózg systematyzuje określone zjawiska.

Simon Baron – Cohen jest zdania, że

„[...] mózg systematyzuje, tworząc mapy tego, co się wydarzyło, kiedy się wydarzyło i gdzie się wydarzyło w czasie i przestrzeni, które są fundamentem naszego świata fizycznego” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 53).

W przekonaniu badacza, dokonująca się w umyśle sekwencja grupowania przyczynia się do interpretacji i rozumienia świata przez pryzmat strategii porządkujących rzeczywistość według określonego strukturalnie schematu, wpisującego się w proces przyczyny i skutku. Dlatego też model hipersystematyzowania, badacz wpisuje w określony typ mózgu, który określa jako skrajny typ S²⁶, zaliczając do niego osoby z autyzmem. Dokonując wyodrębnienia charakterystycznych cech umysłów systematyzujących, autor pisze, że

„Ludzie reprezentujący skrajny typ S są biegli w dostrzeganiu odchyłeń lub nieprawidłowości w systemie, w wyszukiwaniu błędów i w rozwiązywaniu problemów, aby zwiększyć sprawność systemu. Jeśli chodzi o umiejętności społeczne, to ze względu na niższy niż przeciętny poziom empatii przedstawiciele skrajnego typu S często bywają zbyt prostolinijni (...) nie zastanawiając się nad wpływem swoich słów (...) Twierdzą, że przecież to jest prawda. Trudno im nawiązywać i utrzymywać przyjaźnie, a ich problemy z empatią mogą sprawiać, że łatwo dają się wykorzystać innym (...) Są także narażeni na dotkliwe przygnębienie na skutek długotrwałego poczucia wykluczenia społecznego pomimo nieustannych prób dopasowania się i nawiązania kontaktów społecznych. Mogą również przedkładać własne towarzystwo nad towarzystwo innych ludzi” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 81).

Simon Baron-Cohen podejmuje istotny dyskurs: czy można systematyzować aspekty ludzkiego zachowania? W tym względzie przywołuje argumentację dotyczącą trudności w dostrzeganiu reguł, czy wzorów w pojedynczych zachowaniach społecznych przez osoby w spektrum autyzmu, ale jest przekonany o możliwościach systematyzowania powtarzających się zachowań w określonych systemach społecznych „na przykład wtedy, gdy ktoś próbuje za każdym razem wykonać tę samą sekwencję działań” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 60). Badacz wyjaśnia opisywany schemat na konkretnych przykładach.

²⁶ Według Simona Barona-Cohana (2021), typ mózgu opisywany jako skrajny typ S dość rzadko występuje w populacji, stanowiąc lustrzane odbicie skrajnego typu E, występuje dwa razy częściej u mężczyzn (4% wszystkich mężczyzn) niż u kobiet (2% wszystkich kobiet); umysł takich osób jest przystosowany do ciągłego wyszukiwania wzorów; do tej grupy zaliczane są osoby z autyzmem; badacz opisuje takie osoby, jako biegłe w dostrzeganiu odchyłeń i nieprawidłowości, w wyszukiwaniu błędów i rozwiązywaniu problemów w zorganizowanych systemach, opisuje ich jako prostolinijne, o niższym niż przeciętnie poziomie empatii; mogą również przedkładać własne towarzystwo nad kontakt z innymi ludźmi.

Simon Baron – Cohen pisze, że

„[...] systematyzować nawet powieść albo dramat, traktując każde słowo i każdą frazę w tekście jako narzędzie, które ma do wykonania określone zadanie (...) Możemy też systematyzować bohaterów- ich działania, myśli i emocje-jako narzędzia odgrywające rolę w narracji (...) sekwencja narracyjna będzie za każdym razem taka sama (...) Powieść, film, czy sztuka teatralna są zachowaniem społecznym zastygłym w scenariuszu, który można zrutyinizować” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 60).

Rzeczywistość społeczna jest procesem dynamicznym, dziejącym się, zmiennym kontekstowo i sytuacyjnie, w którym osoba ze spektrum autyzmu może doświadczać przeciążenia sensorycznego. Strategią przetrwania jest uruchamianie się mechanizmów repetytywnych i kamuflażu społecznego (M. Turner, 1997; L. Hull i in., 2017). Doświadczane emocje są warunkowane indywidualnymi przeżyciami, identyfikacją z wydarzeniem, przemyśleniami, dlatego „systematyzowanie myśli i uczuć innych ludzi jest skazane na porażkę” oraz potrzebami (S. Baron-Cohen, 2021, s. 61, por. T. Kocowski, 1982). Simon Baron-Cohen uważa, że

[...] gdy doświadczamy emocji, nie pojawiają się one za każdym razem tak samo, nie są też uruchamiane przez te same czynniki wyzwalające (...) przekonania nie są stałe, lecz ulegają zmianie pod wpływem doświadczenia (...) Tak więc systematyzowanie zawodzi (...) w większości interakcji społecznych (...) poruszając się po świecie społecznym, nie polega na systematyzowaniu” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 61).

Autor, powołując się na badania Laury Hull i in. (2017) pisze, że

„[...] kobiety ze zdiagnozowanym lub niezdiagnozowanym autyzmem mogą mieć obsesję na punkcie filmów lub powieści i doskonale rozumieć ich dramaturgię, a nawet wykorzystywać tę zdolność w pracy zawodowej, aby stać się ekspertkami, mimo, że w prawdziwym życiu mają problemy z prowadzeniem zwyczajnych rozmów i mogą unikać sytuacji społecznych, które wydają się im zbyt wielkim wyzwaniem. W ten sposób mogą kamuflować swój autyzm, z powodzeniem ucząc się teorii umysłu ze statycznego lub powtarzalnego świata książek i filmów, nawet jeśli jej zastosowanie w świecie społecznym sprawia im trudności” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 61).

Poszukiwanie wzorów systematyzujących w złożonym świecie relacji społecznych jest czynnością niemożliwą. Trudno odnaleźć w nim schematy i wzory, które można przyporządkować do kategorii aksjologicznych. Na gruncie szkolnym rozumiane jako proces socjaliza-

cyjny, określane jako wyuczanie się teorii umysłu. Schematyczna i asocjacyjna forma uczenia się zachowań społecznie pożądanych wpisuje ją raczej w proces uwarunkowany nagrodą zewnątrz. Down Prince – Hughes, naukowcy w/ze spektrum autyzmu w swojej autonarracji dokonuje opisu stanu, który wpisuje się w mechanizm systematyzujący, pisząc, że

„[...] podobała mi się też symetria wszystkiego, co mechaniczne. Mechanizmy składały się z dopasowanych do siebie, sensownie połączonych części, których wzajemne relacje zawsze miały konkretny cel. Maszyny uważałam za godne zaufania i zarazem estetyczne, były idealnie harmonijnym połączeniem formy i funkcjonalności” (D. Prince – Hughes, 2019, s. 29).

W przekonaniu Pawła Izdebskiego i in., (2014),

„[...] teoria empatyzowania-systematyzowania Barona-Cohana, oprócz próby wyjaśnienia przyczyn zaburzeń autystycznych, pozwala także na zrozumienie uwarunkowań różnic między kobietami a mężczyznami. (...) Za jej pomocą można „(...) poznać jedną z możliwych przyczyn powstawania zaburzeń spektrum autystycznego, jak również zrozumieć różnice w wybranych aspektach funkcjonowania poznawczego i emocjonalnego ogólnej populacji - z uwagi na mechanizm systematyzowania obecny w mózgu każdego człowieka” (P. Izdebski i in., 2014, s. 11).

Oba style w teorii E-S, w przekonaniu Simona Barona-Cohana stanowią przestrzeń doświadczanego wymiaru, ale nie stanowią jedyne punktu odniesienia jako biegunu tego samego spektrum. Wysoki poziom wymiaru z obszaru systematyzowania, nie musi być w ścisłej korelacji z niskim poziomem empatyzowania (S. Baron-Cohen i in., 2007, 2008). Oba poziomy nie są współzależne od siebie. Badacz jest zdania, że nawet, jeżeli osoby z autyzmem doświadczają trudności w zakresie empatii poznawczej, to w przekonaniu autora, są „bardziej moralni niż inni”, ponieważ łączą empatię afektywną z „umiłowaniem logiki i nadrzędną wiarą w sprawiedliwość” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 15).

Istotnym wydaje się być kwestia, podnoszona przez Simona Barona-Cohana: „Jak można włączyć hipersystematyzowanie do edukacji?” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 223). Badacz jest przekonany, że osoby z autyzmem hipersystematyzujące, uczą się inaczej niż pozostali uczniowie, a „większość przedmiotów szkolnych jest nauczana w sposób niedostosowany do ich umysłu” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 223). Autor pisze, że hipersystematyzatorzy

„[...] męczą się na lekcjach, na których wiedza jest przekazywana w sposób powierzchowny i nieprecyzyjny przez nauczyciela, skoncentrowanego na utrzymaniu uwagi większości

uczniów kosztem jakości prezentowanych informacji. (...) niektóre przedmioty szkolne opierają się na mało precyzyjnych zadaniach, takich jak pisanie wypracowań, a nie na systemach, którymi rządzą określone reguły, pozwalające zrozumieć, jak coś działa” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 223-224).

Badacz zwraca uwagę, jak ważną rolę w procesie organizacji kształcenia dla uczniów ze spektrum autyzmu odgrywa diagnoza szkolna od momentu przyjścia dziecka do szkoły. Wskazując jednocześnie na celowość takich działań identyfikujących, jest zdania, że pozwoli to „zapewnić środowisko edukacyjne współgrające z ich mocnymi stronami i przekazywać im wiedzę w formacie „jeżeli-i-to”. Dzięki temu będą mogły zabłysnąć, zamiast ponosić porażki, lub nawet wypaść z systemu edukacji” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 224). Oferowanie przez system edukacji dwóch dróg nauczania-uczenia się, zdaniem powoływanego autora powinno obejmować

„[...] szeroki program -taki jak obecnie- dla uczniów będących generalistami (czyli dla większości dzieci); oraz wąski program nauczania dla tych, którzy są specjalistami-dla hipersystematyzatorów (...) Szeroki program nauczania już istnieje- jest podstawą głównego nurtu edukacji ogólnej, w której chodzi o to, aby nauczyć się wszystkiego po trochu. U części dzieci jednak szeroki program nauczania się nie sprawdza, ponieważ wiąże się ze zbyt wieloma i zbyt częstymi zmianami. Ponadto często przybiera formę nauczania grupowego (...) niektórzy uczniowie uczą się lepiej na zajęciach indywidualnych (...), a nawet wtedy, gdy pracują samodzielnie. Wąski program nauczania zachęcałby dzieci zainteresowane jednym przedmiotem, aby zgłębiały go do woli. Opierałby się na idei, że najważniejsze jest to, iż dziecko wybrało przedmiot, który je pasjonuje” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 224-225).

W żaden sposób, przyjęcie koncepcji dwóch dróg kształcenia i danie możliwości wyboru tylko wąskiego zakresu specjalistycznego kształcenia, nie czyni edukacji mniej wartościową, ponieważ stanowi fundament przyszłościowego specjalistycznego przygotowania do zawodu. W przekonaniu Simona Baron-Cohana, dzieciom o umyśle skrajnego typu S i reprezentującego typ systematyzujący „należy pozwolić na rozwijanie ich wąskiego zainteresowania, czasami pejoratywnie nazywanego obsesją” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 225). Autor konkluduje swoją interpretację, pisząc na rzecz dzieci ze spektrum autyzmu,

„W wypadku dzieci, które są urodzonymi specjalistami, wąski program nauczania, uwzględniający ich mocne strony, sprawi, że nauka w szkole nie będzie dla nich mordęgą i źródłem cierpienia, co często prowadzi do słabych wyników i ukończenia szkoły z kiepskimi kwalifikacjami. Zamiast tego mogłyby czerpać radość z doświadczenia zdobywania wiedzy. Zapew-

nilibyśmy im warunki, w jakich ich szczególny styl uczenia się mógłby wypuścić korzenie i rozkwitnąć (...) Ich umysły są biologicznie zaprogramowane do poszukiwania wzorów i nie-strudzonego systematyzowania poprzez uważną obserwację i staranne, metodyczne eksperymentowanie” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 225-226).

Obecność wymiaru hipersystematyzowania u osób w spektrum autyzmu stanowi o jej potencjale i posiadanych zasobach neurorozwojowych. Sposób logicznego porządkowania doświadczanej rzeczywistości, zjawisk w niej zachodzących nie jest ani gorszy, ani lepszy od preferencji poznawczych osób rozwijających się typowo. Nie stanowi o zafiksowaniu ucznia z ASD na jego szczególnych zainteresowaniach, ale swoistego powołania do roli mistrza, a nawet geniusza w obszarze pasji. Rozwijanie obszarów zainteresowań uczniów ze spektrum autyzmu jest polem ku doświadczaniu sukcesu i wpisuje się w istotę procesu indywidualizacji w warunkach szkolnych. Kluczowym elementem w codziennej pracy nauczyciela jest stwarzanie szansy na rozwój i wzmacnianie mocnych stron ucznia. Budowanie pozytywnych doświadczeń szkolnych stanowi fundament w rozwoju jego potencjału i możliwości dziedzinowych nakierowanych na przyszłość i samodzielność w procesie tworzenia się własnej, niepowtarzalnej tożsamości. Uczeń wysoko systematyzujący, myślący „obrazami”, doświadcza również trudności wynikających z indywidualnie rozpoznanych i doświadczanych stanów spektrum autyzmu (por. T. Grandin, 1984; 1995; 2016). Problem z intuicyjnym rozumieniem postaw i zachowań innych (często trudnych do przewidzenia, bez ustalonych wzorców odniesienia do modelowania i nadawania znaczeń mentalnych) rekompensują umiejętności do wykonywania często skomplikowanych zadań matematycznych. Zasób posiadanego specjalistycznego słownictwa i posługiwanie się nim w rozmowach z nauczycielem jest wynikiem poświęcania dużej ilości czasu przez ucznia ze spektrum autyzmu na poznanie, wnikanie, analizowanie, przyswajanie, zdobywanie wiedzy ukierunkowanej, co czyni ich raczej specjalistami w danej dziedzinie, niż maniakami z fiksacjami. Specjalne, dziedzinowe zainteresowania mogą trwać przez wiele lat lub ewaluować, zmieniając się w inne równie istotne i ciekawe (por. S. Baron – Cohen, 2021).

Zaadoptowanie modelu E-S w procesie indywidualizacji kształcenia uczniów w/ze spektrum autyzmu, pozwala na przyjęcie ogólnego założenia, że tacy uczniowie wykazują się dużą umiejętnością kategoryzowania i systematyzowania. Towarzysząca trudność rozwojowa odczytywania stanów mentalnych innych osób może być rekompensowana kompetencjami do systematyzowania. Zdolność typu analitycznego, jak słusznie zauważa Simon Baron - Cohen nie jest w opozycji do intencji empatycznych. Nauka rozpoznawania własnych emo-

cji i ich przyczyn przez ucznia ze spektrum autyzmu jest priorytetowym celem terapeutycznym pedagoga specjalnego. Umiejętność przewidywania i nazywania doświadczanych emocji typu: „jestem teraz zły, ponieważ...” wraz z przyzwoleniem dla dziecka autystycznego na doświadczanie trudnych emocji w nie inwazyjny sposób, stanowi o uszanowaniu jego praw jako człowieka.

Simon Baron-Cohen kieruje przesłanie i apel do społeczeństwa, który dotyczy współczesnego rozumienia istotnej roli procesu kształcenia w rozwoju potencjału dziecka w/ze spektrum autyzmu. Badacz jest przekonany, że

„Z nowego pokolenia hipersystematyzatorów będą się wywodzić wielcy wynalazcy przyszłości. Ich nowatorskie idee mogą się stać wynalazkami, ale tylko z naszą pomocą. Jeśli zrozumiemy, że niektórzy autyści byli i nadal są siłą napędową rozwoju nauki, techniki, sztuki oraz innych form wynalazczości, to ich przyszłość może się zmienić. Wymaga to jednak ogromnej zmiany w naszej kulturze i społeczeństwie” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 226).

Zmiana w świadomości większościowego społeczeństwa neurotyowego jest uwarunkowana sposobem rozumienia odmienności osób z autystycznym spektrum. Styl interpretacji rzeczywistości poprzez nadawanie jej znaczeń przez osoby autystyczne jest ściśle skorelowany z kompetencjami osób nieautystycznych do rozumienia, a nie do wartościowania potrzeb i możliwości osób z ASD.

1.3. Kategoria odmiennego stylu poznawczego według Simona Barona-Cohana w aspekcie dwóch modeli interpretacyjnych i ich odniesienie do pojęcia niepełnosprawności ucznia z ASD

„[...] osoby z AS/HFA niekoniecznie będą uważane za upośledzone w środowisku, gdzie ścisły umysł, zainteresowany wychwytywaniem drobnych szczegółów, jest zaletą. W świecie społecznym nie ma żadnych wielkich zysków płynących z posiadania takiego dobrego oka do postrzegania detali, jednak w świecie matematyki, wyliczania, przetwarzania danych, katalogowania, muzyki, językoznawstwa, rzemiosła, inżynierii czy nauki w ogóle, taka percepcja detali prowadzi raczej do sukcesu niż stwierdzenia o niepełnosprawności”
[S. Baron-Cohen, 2000, s. 11]

Kategoria stylu poznawczego stanowi o preferowanym sposobie funkcjonowania intelektualnego człowieka, które odpowiada jego indywidualnym potrzebom (A. Matczak, 2001, s. 761). Jest wyjaśniany w aspekcie różnic indywidualnych w sposobie spostrzegania, myślenia, przetwarzania, kategoryzowania i uczenia się. Nie ogranicza się jedynie do inteligencji IQ, obejmuje również cechy osobowościowe i temperamentalne. W jego zakres wchodzi

określone typy stylów poznawczych, takie jak: zależność - niezależność od pola percepcyjnego, refleksyjność - impulsywność, sztywność – elastyczność (C. S. Nosal, 1990). Przyjęcie dwubiegunowego wymiaru, który odpowiada określonej formie czynności poznawczej obejmuje indywidualne różnice w spostrzeganiu, myśleniu i uczeniu się (C. S. Nosal, 1990). Zdaniem Czesława S. Nosala,

„Styl poznawczy jednostki dotyczy relatywnie stałego sposobu organizacji czynności poznawczych, poprzez którą spontanicznie równoważy ona swoją indywidualność, uwarunkowaną typem temperamentu i profilem doświadczenia osobistego, z obiektywnymi wymaganiami otoczenia-sytuacji lub zadania. W aspekcie behawioralnym stylom poznawczym odpowiadają jakościowe różnice w przebiegu czynności poznawczych. W aspekcie mechanizmów podstawowych stylom odpowiadają określone warianty organizacji programów przetwarzania informacji” (C. S. Nosal, 1990, s. 147).

Styl poznawczy jest indywidualną skłonnością, dyspozycją człowieka. Obejmuje takie działania osoby, które jest przez nią preferowane. Może być ono tendencyjne, ponieważ dostarcza wiedzy o tym, jak osoba w wymiarze jednostkowym, indywidualnym przetwarza docierające do niej informacje. Simon Baron-Cohen proponuje dokonanie indywidualizacji opisu stylu poznawczego osób ze spektrum autyzmu w sposobie odbioru rzeczywistości, określając go jako odmienny styl poznawczy (S. Baron-Cohen, 2000, <https://niegrzecznedzieci.org.pl/asperger/ksiazki-i-publikacje/czy-zespol-aspergera-i-autyzm-wysokofunkcjonujacy-hfa-sa-na-pewno-zaburzeniami/>, dostęp elektroniczny: 16.04.2023). Kategoria odmienności w opinii badacza nie zawiera oceny wartościującej, jest bardziej neutralna i odpowiednia w porównaniu z zaburzeniem, czy też niepełnosprawnością. W przekonaniu Rebeccy Wood,

„Pojęcie odmienności wudowane w model potencjalnie umożliwiający pracownikom szkół bardziej świadome wspieranie uczniów w spektrum autyzmu i ułatwianie im uczestnictwa w życiu placówki, zawiera w sobie kluczowe elementyakceptacji i inkluzji” (R. Wood, 2022, s. 44).

Powoływana badaczka jest zdania, że dokonywanie opisu autyzmu jako osobniczej (specyficznej) „odmienności” stanowi istotny krok w procesie przeformułowania rozumienia autyzmu z „modelu medycznego” na kategorię różnic neurorozwojowych (R. Wood, 2022, s. 38, 44-45).

Pojęcie niepełnosprawność interpretowane przez Simona Barona-Cohena odnosi się do osób z autyzmem o niskim stopniu funkcjonowania (*Low Functioning Autism*, LOW). Zdaniem badacza ten termin powinien zostać zachowany w celu opisu zespołu Aspergera (*Asperger's Syndrome*, AS) i tak zwanych osób z autyzmem wysokofunkcjonujących (*High Functioning Autism*, HFA) do czasu możliwości korzystania z systemowych form wsparcia terapeutycznego (S. Baron-Cohen, 2000).

Niepełnosprawność można definiować wielorako, przyjmując jako punkt odniesienia kategorie wyjaśniające zawarte w koncepcjach modeli niepełnosprawności: społecznym, medycznym i religijnym (I. Sopalska-Rybak, 2020, <https://kulawawarszawa.pl/modele-niepelnosprawnosci-od-wykluczenia-do-wlaczenia/>, dostęp elektroniczny: 16.04.2023). Jest w nich obecny element niedorozwoju, braku, deficytu na skutek wrodzonego lub nabytego zmniejszenia sprawności fizycznej lub psychicznej, który ma wpływ na samodzielność w codziennym organizowaniu warunków do życia. Mateusz Wiliński jest zdania, że „modele (...) wychodząc z odmiennych doświadczeń i założeń, mogą podkreślać pominięte, ale równie ważne aspekty danego zjawiska” (M. Wiliński, 2010, s. 16). Przyjmując interpretację modelu medycznego²⁷ (biomedycznego), niepełnosprawność obejmuje długotrwały stan występujących ograniczeń i trudności w prawidłowym funkcjonowaniu człowieka. Mateusz Wiliński pisze o jego redukcjonistycznym sensie, który w przekonaniu autora

„[...] zubaża kontrfaktycznie zarówno zjawisko niepełnosprawności, jak i osobę z niepełnosprawnością. Zjawisko to zostaje sprowadzone w nim do stanu ciała, deficytu lub choroby, a jednostka spostrzegana jest jako „przedmiot” oddziaływania medycznego. Właśnie to jednostronne ujęcie, ignorujące osobiste doświadczenia osób z ograniczeniami sprawności oraz skutki i uwarunkowania społeczne problemu niepełnosprawności, doczekało się szerokiej krytyki” (M. Wiliński, 2010, s. 38).

Osoby zaliczane przez systemy orzecznicze do grupy osób niepełnosprawnych poprzez aktywistyczne działania dokonują transformacji znaczenia tego pojęcia. Do takiej grupy występującej w swoim imieniu zaliczają się samorzecznicy i samorzecniczki w/ze spektrum autyzmu. Ich głos w debacie nad autyzmem nadaje nowe znaczenia w rozumieniu autyzmu w wymiarze emancypacyjno-narracyjnym, odnajdującym swoje miejsce w naukach społecznych i humanistycznych. Staje się podmiotowym myśleniem o niepełnosprawności, którego obecność jest dostrzegalna w koncepcji modelu społecznego (m. socjopolityczny, por. A. Twar-

²⁷ Niepełnosprawność, według definicji *World's Health Organisation* to ograniczenie lub brak zdolności do wykonywania czynności w sposób lub w zakresie uważanym za normalny dla człowieka, wynikające z uszkodzenia i upośledzenia funkcji organizmu.

dowski, 2018). W jego obszar wpisana jest relacyjność pomiędzy strukturą społeczną grupową (społeczeństwo bez niepełnosprawności, a jednostkową (osoba z niepełnosprawnością). Przeniesienie punktu odniesienia z przedmiotowego, zewnętrznego (deficyt-naprawa) na podmiotową, wewnętrzną (rozumienie) powoduje redukcję cielesnego wymiaru zjawiska niepełnosprawności (M. Wiliński, 2010, s. 53-54). W przekonaniu autora,

„Relacja normatywna utraty sprawności w tym kontekście odwołuje się więc nie do normy dotyczącej jednostki, ale do teoretycznie skonstruowanej normy społecznej, zgodnie z którą to społeczeństwo musi się zmienić i dostosować do potrzeb osób z niepełnosprawnością (np. usunąć bariery, zmodyfikować negatywne postawy wobec nich). Same jednostki są więc pozycjonowane w roli ofiar struktury społecznej” (M. Wiliński, 2010, s. 54).

Oczekiwania społeczeństwa wobec osób z odmiennością neurorozwojową są często nakierowane na jednokierunkową zmianę w dostosowaniu się do warunków istniejących w społeczeństwie. W żaden sposób nie można tego łączyć z inkluzją. Koncepcja odmiennego stylu poznawczego, zaproponowana przez wieloletniego badacza autyzmu, Simona Barona-Cohena (2002a, s. 181), obejmuje myślenie o autyzmie w kategorii różnicy neurorozwojowej, w której nie dokonuje się wartościowania człowieka. Jest pozbawiona elementów segregacyjnych, które skutkują eliminacją społeczną z powodu odmiennego funkcjonowania w rzeczywistości. Taki sposób myślenia nie jest naiwnym wyobrażeniem o niepełnosprawności. W przekonaniu Mateusza Wilińskiego termin „naiwne” może być rozumiany

„[...] na dwa uzupełniające się sposoby. Po pierwsze, naiwne są takie wyobrażenia, które nie mają związków z koncepcjami teoretycznymi i jako takie mogą być uznawane za prawdę wyłącznie w potocznym dyskursie społecznym. Nauka stawia sobie za zadanie weryfikację takich modeli oraz popularyzację wiedzy naukowej, tak by koncepcje naiwne (potoczne) zostały wyparte ze świadomości społecznej przez lepiej udokumentowane teorie lub modele naukowe. Po drugie, naiwnymi można nazwać wyobrażenia tej grupy osób, które są niedotknięte zjawiskiem i niezaangażowane wobec zjawiska niepełnosprawności” (M. Wiliński, 2010, s. 24).

Koncepcja odmiennego stylu poznawczego osób autystycznych nie spełnia kryterium naiwności wyobrażeniowej o niepełnosprawności. Jest ugruntowana w paradygmacie neuro-różnorodności i indywidualnej neurodywergencji. Brytyjski psycholog, Simon Baron-Cohen proponuje dwa modele, charakteryzujące cechy, obszary i wymiary rozwojowe osób autystycznych, które różnią się sposobem rozumienia od przyjętych norm w modelu medycznym. Stanowią one sposób dokonania próby wyjaśnienia tego, na czym polega odmiennosc neuro-

rozwojowa osób w/ze spektrum autyzmu. Badacz odnosi je do modelu centralnej spójności (koherencji) oraz psychologii i fizyki „ludowej”. Simon Baron-Cohen wyjaśnia, że psychologia „ludowa” nazywana potocznie oznacza znajomość zasad, norm społecznych, jak funkcjonują ludzie, natomiast fizyka „ludowa” wiąże się z rozumieniem sposobu, mechanizmu działania przedmiotów nieożywionych. Pierwszy model zakłada, że wszystkie osoby na autystycznym kontinuum wykazują cechy braków w psychologii „ludowej” podczas, gdy fizyka „ludowa” może być na tym samym poziomie lub nawet przewyższać zdolności osób o zbliżonym wieku rozwojowym (S. Baron-Cohen, 2000, <https://niegrzecznedzieci.org.pl/asperger/iazki-i-publicacje/czy-zespol-aspergera-i-autyzm-wysokofunkcjonujacy-sa-na-pewno-zaburzeniami/>, dostęp elektroniczny: 13.05.2021). W przekonaniu autora obu wymienionych modeli istnieje wiele dowodów na to, że ludzie z autystycznego spektrum mają trudności na różnych poziomach z interpretacją doświadczanych przez innych stanów mentalnych, co określa jako psychologię „ludową” (S. Baron-Cohen, 2000, <https://niegrzecznedzieci....>). Wiąże się one z deficytami w obszarach umiejętności takich jak: podzielność uwagi, używanie terminów określających własny stan mentalny, pojmowanie faktu udawania przez innych, jak i udawania samemu (pozór, a rzeczywistość), rozumieniu fałszywych i prawdziwych przesłanek oraz przekonań dotyczących złożonych emocji. Zdaniem brytyjskiego psychologa, niektórzy dorośli ze spektrum autyzmu wykazują jedynie deficyty w testach na rozwój psychologii „ludowej” w odpowiadającej sobie grupie wiekowej. Ten deficyt jest odpowiedzialny za trudności w socjalnym i komunikatywnym rozwoju (S. Baron-Cohen, 2020). Badacz jest zdania, że w zakresie fizyki „ludowej” dzieci autystyczne mogą nie tylko dorównywać, lecz nawet przewyższać inne dzieci o typowym profilu rozwojowym. Simon Baron-Cohen argumentuje, że opisy kliniczne i opisy rodziców dzieci ze spektrum autyzmu często odwołują się do fascynacji, szczególnych i skonkretyzowanych zainteresowań dzieci. Oczywiście fascynacja maszynami nie implikuje od razu, że dziecko rozumie działanie tej maszyny, ale fakt, że wyróżnia się rozwiniętym rozumieniem. Uczeń ze spektrum autyzmu z wyróżniającym się zasobem języka komunikacji może być postrzegany przez środowisko szkolne jak „mały profesor, mały naukowiec”, który posiada duży zasób wiedzy na temat interesującej go dziedziny naukowej. Asymilowanie tak dużej ilości specjalistycznej wiedzy i eksponowanie jej w sposób ekspercki może świadczyć o przyspieszonym rozwoju poznawczym, przewyższającym rozwój intelektualny w porównaniu z grupą rówieśniczą. Badania Simona Barona-Cohana i in., (1986), grupy dzieci z autyzmem za pomocą zadań na rozumienie przyczynowości, mechanicznej, społecznej i intencjonalnej wykazały, że pod względem intelektualnym te dzieci przewyższały grupę porównawczą. Użycie modelu sekwencyjnego pozwoliło na odkrycie

faktu, że dzieci ze spektrum autyzmu osiągały znacznie lepsze rezultaty, niż ich rówieśnicy o zbliżonym poziomie rozwoju umysłowego w procesie sekwencjonowania przyczynowego zjawisk fizycznych. Dzieci ze spektrum autyzmu miały więcej pomysłów na uzasadnienie werbalne przyjętego procesu sekwencji w porównaniu z przewidywanym uzasadnieniem. W grupie dzieci z autyzmem poziom wykonania zadań o charakterze mechanicznym dotyczący przyczynowości był wysoki. Język opisu był przez nie formułowany w formie narracji przyczynowych, sekwencyjnych w konstrukcji strony biernej (S. Baron-Cohen i in., 1986, s. 113-125). Wyniki badań pozwoliły na sformułowanie wniosku, że posiadane umiejętności mechanicznego, sekwencyjnego myślenia mogą stanowić zaletę w procesie edukacyjnym dziecka ze spektrum autyzmu, a zauważalne trudności w zakresie psychologii „ludowej” nie muszą determinować i stanowić bariery w rozwijaniu potencjału ucznia (S. Baron-Cohen, 2020).

Badania netnograficzne Jacka J. Błeszyńskiego (2018) osób w/ze spektrum autyzmu w przedziale 13-48 lat wykazały, iż umiejętności sekwencyjne są obecne w stylu poznawczym i są znaczące dla respondentów. Badacz dokonując analizy badawczej, zwrócił uwagę na fakt, że mężczyźni „prezentowali głównie cechy charakteryzujące ich samych pod względem zainteresowań - niezależnie od przedziału wiekowego” (J. J. Błeszyński, 2020, s. 66). Ich preferencje ewaluowały w kierunku nauk ścisłych, wąsko zlokalizowanych, ujmowanych jako doprecyzowane ciągi (liczbowe). Podobne tendencje wystąpiły u kobiet w/ze spektrum autyzmu. Badacz pisze, że

„Respondentki wskazały na zainteresowanie przedmiotami ścisłymi, które wraz z wiekiem (...) znalazło się na pierwszym miejscu. Wskazały na biologię i medycynę, powiązanie nauk teoretycznych z praktyką, z bezpośrednim wykorzystaniem w życiu. Rządziej, choć na wysokim poziomie, wybrały nauki humanistyczne, tu preferowano psychologię” (J. J. Błeszyński, 2020, s. 69).

Analiza badawcza wykazała, że stopień zainteresowań osób z ASD wzrastał wraz z wiekiem, nabierał cech skonkretyzowanych, ukierunkowanych, spolaryzowanych, o dużym stopniu zindywidualizowania (J. J. Błeszyński, 2020, s. 66). W przekonaniu badacza, indywidualne preferencje (zainteresowania) stanowią osobistą predyspozycję, w obszarze której mieszczą się takie elementy, jak: odrębność, wyjątkowość i zaangażowanie. Ich rola jest o tyle istotna, ponieważ pozwala „na nawiązanie kontaktu, zwrócenie uwagi na siebie lub innej osoby na to coś, co jest osobiste” (J. J. Błeszyński, 2020, s. 64).

Autor powołuje się na badania Jennifer Ninci i in., (2018) w których poddano badaniu 79 uczniów z ASD w zakresie ich zainteresowań, rozumianych jako ograniczone pole zainte-

resowań, które charakteryzują się zaangażowaniem i dokładnością. Zdaniem Jacka J. Błęszyńskiego stanowią one ważny element „do planowania praktycznych oddziaływań terapeutycznych, ewoluującym w trakcie rozwoju” (J. J. Błęszyński, 2020, s. 72). Znajduje to potwierdzenie w analizie retrospektywnej zainteresowań osób z diagnozą autyzmu, powoływanych przez badacza w odniesieniu do badań Krisie Patten Koenig i Lauren Hough Williams (2017). Jacek J. Błęszyński konkluduje,

„[...] zainteresowania mają charakter kontinuum i są elementami zarówno łagodzenia lęków, jak również stały się ważnym elementem kształtowania ich obecnego statusu zawodowego (jako ukształtowanego na bazie zainteresowań). Badania te wskazały na pozytywną rolę preferowanych zainteresowań, które nie tylko wpływają na rozwój, ale są też stymulatorem kolejnych umiejętności” (J. J. Błęszyński, 2020, s. 72).

Specjalistyczne i dziedzinowe zainteresowania ucznia autystycznego, które wpisują się w obszar „fizyki ludowej” mogą być rozwijane w formie zajęć rozwijających uzdolnienia w szkole i poza szkołą (S. Baron-Cohen, 2000; por. A. Kamińska, A. Kowalczyk, 2014; K. P. Koenig, L. H. Williams, 2017; R. Jordan, 2019). Aranżowanie przestrzeni edukacyjnej i organizowanie procesu kształcenia, uwzględniającego indywidualizację, stwarza szansę nabywania kompetencji społeczno-komunikacyjnej ucznia autystycznego w grupie rówieśniczej. W przekonaniu Jacka J. Błęszyńskiego,

„[...] zainteresowania mogą/powinny stanowić element wyjściowy w działaniach wspomagających rozwój osobniczy, jak również społeczny (...) mają znaczenie nie tylko w kształtowaniu poznawczym, lecz także społecznym i emocjonalnym osób z ZSA. Te indywidualne zainteresowania, często określane jako dziwaczne, mają wkład w wielokierunkowy rozwój, ale przede wszystkim kształtują poczucie własnej wartości, budują prospołeczna postawę, pozwalającą wzbudzić zainteresowanie otoczenia osobami z ZSA w pozytywnym wymiarze” (J. J. Błęszyński, 2020, s. 73).

Implikując umiejętności poznawcze uczniów w/ze spektrum autyzmu do teorii i praktyki pedagogicznej należy zwrócić uwagę na ważną rolę uważności obserwacyjnej nauczyciela podczas codziennego kontaktu z dzieckiem w procesie klasowo-lekcyjnym. Wnikliwa i zaangażowana postawa nauczyciela pozwoli na rozpoznanie potencjałów (zasobów, mocnych stron) ucznia, które mogą dotyczyć obszaru, określanego przez Simona Barona-Cohana (2020, 2021) jako fizyka ludowa, skorelowanych z umiejętnościami do systematyzowania i kategoryzowania. Proces rozpoznawania i diagnozowania preferencji do uczenia się, zdolno-

ści ucznia wiąże się z projektowaniem przestrzeni, warunków i wymogów edukacyjnych, które będą sprzyjały indywidualizacji kształcenia. Zajęcia rozwijające zainteresowania ucznia autystycznego mogą być realizowane nie tylko w formie zajęć dodatkowych w szkole (w ramach pomocy pedagogiczno-psychologicznej), ale powinny być włączane do procesu dydaktycznego na lekcji.

Zaproponowane przez Simona Barona-Cohena (2020) modele, które określa jako model fizyki i psychologii „ludowej” nie stanowią jedynych punktów odniesienia do charakteryzowania wielowymiarowości spektrum autyzmu. Brytyjski psycholog odnosi się również do modelu centralnej koherencji (spójności). Jej istotę stanowi naturalna predyspozycja ludzka do integracji informacji zawartej w określonym kontekście. Simon Baron-Cohen wyjaśnia,

„Model centralnej spójności dla opisywania autyzmu jest bardzo atrakcyjną możliwością, jako że ma potencjał wyjaśniania nie holistycznego, fragmentarycznego stylu percepcyjnego dzieci z autyzmem, oraz niezwyklego profilu poznawczego” (S. Baron-Cohen, 2000, s. 9).

Osoby w/ze spektrum autyzmu mogą wykazywać umiejętności do szczegółowej analizy faktograficznej, oraz skupiania uwagi na wybranym elemencie z całości, tworząc sekwencje znaczeniowe tego elementu. Interpretowanie takiego stanu jako słabej centralnej koherencji (spójności) wpisuje się w deficyt poznawczy. Wnioskując, jeżeli coś jest słabe, to wymaga usprawniania, udoskonalania i wzmacniania. Świadczy o niedostatku i braku, implikując przyzwolenie na terapię, która ma dokonać korekty. Gdyby jednak zastąpić tak pejoratywne określenie czymś neutralnym, nie wartościującym, wówczas słabość mogłaby stać się siłą rozwojową. Simon Baron-Cohen (2020) proponuje nazwę „lokalna” centralna koherencja, zastępująca określenie-słaba-rozumiana jako szczegółowe, fragmentaryczne postrzeganie oraz „globalna” centralna koherencja jako-mocna- rozumiana jako kontekstowa i holistyczna. Oba sposoby przetwarzania informacji odnoszą się do indywidualnych preferencji rozwojowych, zarówno osób w/ze spektrum autyzmu, jak i osób neurotypowych. Zdaniem badacza,

„[...] zaletą obu tych modeli jest to, że osoby z AS/HFA są pojmowane w kategoriach jakiegoś zasadniczego wymiaru i że ten wymiar zlewa się nieodróżnialnie z normalnością, tak, że wszyscy jesteśmy usytuowani gdzieś na skali tego samego kontinuum (...) pozycja danej osoby na skali kontinuum odpowiada innemu poznawczemu stylowi. Wymiarowe modele nie wymagają także zarysowania mocnej linii między pełną sprawnością, a niepełnosprawnością (...) znikają z tych modeli wzmianki o tym, że osoby z AS/HFA są w jakimkolwiek sensie jakościowo różne od osób bez AS/HFA. Takie określenia są dziś trudne do utrzymania w świetle występowania przypadków „pomiędzy” (S. Baron-Cohen, 2000, s. 10).

Wyzwaniem pozostaje ocena wartości i przydatności tak rozumianych modeli centralnej koherencji oraz umiejętność wykorzystania tkwiącego w nich potencjału w procesie edukacyjnym. Znajomość teoretyczna obu modeli centralnej koherencji pozwala na uznanie istniejącej różnicy w profilu poznawczym ucznia autystycznego i nie autystycznego. Styl przetwarzania informacji przez osoby w/ze spektrum autyzmu może stanowić podstawę do rozumienia ich zdolności analitycznych, systematyzujących i przejawiania ukierunkowanych obszarów zainteresowań w kategorii neuroodmienności. Odmienność, której nie należy identyfikować z pojęciem-odmieniec-nie definiuje ucznia autystycznego jako niepełnosprawnego²⁸. Uznanie faktu, że uczeń w/ze spektrum autyzmu, jak pisze Simon Baron-Cohen, ma większą tendencję,

„[...] do podążania za własnymi pragnieniami i przekonaniem niż do akceptowania woli innych osób narzucających mu swoje pragnienia i przekonania (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985) (...) wykazuje niewielkie zainteresowanie poczynaniami grupy społecznej jak również przynależnością do tej grupy (Bowler, 1992; Lord, 1984) (...) przejawia silne, utrzymujące się zainteresowania (...) zauważa niewielkie nawet szczegóły informacji (Plaisted, O’Riordan & Baron-Cohen, 1998a; Plaisted, O’Riordan & Baron-Cohen, 1998b) (...) zauważa i dobrze zapamiętuje wydarzenia, ludzi, obiekty, których inni mogą nie pamiętać (Frith, 1989); Przekonanie dziecka co do znaczenia detalu w konkretnej sytuacji może nie zgadzać się z tym, co inni uważają za istotne (Frith, 1989); (...) może być zafascynowane systemami różnego rodzaju, nieważne czy prostymi (kontakty, krany), czy bardziej skomplikowanymi lub abstrakcyjnymi (...) woli doświadczenia, których przebieg można kontrolować niż nieprzewidywalne sytuacje nie klasyfikuje go jako niepełnosprawnego” (S. Baron-Cohen, 2000, s. 2-3).

Powyższa lista, zdaniem Simona Barona-Cohana (2000) mogłaby zostać wydłużona, ale wymienione cechy behawioralne wystarczają, aby zilustrować fakt, że uczniowie w/ze spektrum autyzmu różnią się od pozostałych dzieci w sposób, który, jak podkreśla badacz można opisać nie wartościując ich. Jego zdaniem, żadna z wymienionych różnic nie dowodzi niepełnosprawności, co najwyżej może stanowić podstawę do opisu różnic w postrzeganiu i doświadczaniu świata pomiędzy osobą z autyzmem, a osobą nie mającą cech autystycznych.

²⁸ Osoby niepełnosprawne określa się w polskim prawie jako osoby, których stan fizyczny, psychiczny lub umysłowy trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza bądź uniemożliwia wypełnienie ról społecznych, a w szczególności zdolności do wykonywania pracy zawodowej, jeżeli uzyskały orzeczenie o zakwalifikowaniu przez organy do jednego z trzech stopni niepełnosprawności (znacznej, umiarkowanej, lekkiej) oraz o niezdolności do pracy. Według Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) osoba niepełnosprawna to taka, która nie może samodzielnie, częściowo lub całkowicie zapewnić sobie możliwości normalnego życia indywidualnego i społecznego na skutek wrodzonego lub nabytego upośledzenia sprawności fizycznej lub psychicznej.

Badacz jest zdania, iż fakt koncentrowania uwagi na przedmiotach, a nie na ludziach, może być niepełnosprawnością jedynie w środowisku, które od wszystkich jego członków wymaga socjalizacji. Osoby przejawiające przeciwstawny wzorzec zachowań (skoncentrowane bardziej na ludziach niż obiektach) nie są postrzegane, jak wywodzi autor, jako niepełnosprawne. Simon Baron-Cohen (2020) jest przekonany, że gdyby oczekiwania społeczeństwa zmieniły się, ludzie ze spektrum autyzmu nie byłiby uważani za niepełnosprawnych (S. Baron-Cohen, 2000). W interpretacji badacza,

„[...] przykładowo dziecko z AS/HFA, które woli spędzić przerwę ślęcząc nad encyklopedią zasłuchane w rockową muzykę, zamiast towarzyszyć pozostałym dzieciom, które bawią się w grupie na zewnątrz, mogłoby po prostu być widziane jako inne, a nie upośledzone. Niejasne jest wciąż, dlaczego przyjmuje się, że to, co robi dziecko z AS/HFA jest mniej wartościowe niż to, czym zajmują się inne dzieci, ani czemu ich zachowanie ma być uznawane za formę upośledzenia. Jednocześnie dziecko z AS/HFA, które objawia silne zainteresowanie w wąskiej dziedzinie, przy tym zainteresowanie nietypowej natury (uczenie się nazw wszystkich gatunków ptaków) może różnić się od typowego dziecka, które interesują nazwy jedynie najbardziej pospolitych zwierząt. Jednak z pewnością wiedza głęboka, a dotycząca wąskiej dziedziny nie jest ani trochę mniej wartościowa niż wiedza płytsza za to bardziej ogólna, ani też nie jest koniecznym wskaźnikiem braku czy ułomności, prawda? Ostatni przykład powinien ułatwić doprowadzenie tego wywodu do końca. Czy sam fakt, że dziecko z AS/HFA zauważa wyjątkowe numery na słupach latarni, których istnienia większość z nas jest nieświadoma, powoduje konieczność klasyfikowania dziecka takiego jako ułomnego? Wystarczy powiedzieć, że jest ono po prostu inne” (S. Baron-Cohen, 2000, s. 3).

Procesy neurobiologiczne, zdaniem Simona Barona-Cohana (2020) zachodzące u osób ze spektrum autyzmu nie są ani lepsze, ani gorsze od obserwowanych w typowym, nie autystycznym rozwoju. ASD wiąże się z różnicami neuronowymi pomiędzy mózgami osób z autyzmem i tych bez cech autyzmu (por. T. Grandin, R. Panek, 2018). Fakt ten jednak nie może być traktowany jako dowód, że typ mózgu osób autystycznych jest gorszy od mózgu osób neurotypowych. Jak pisze Ewa Furgał, samorzeczniczka w/ze spektrum autyzmu,

„Spektrum autyzmu można więc określić jako jeden z przejawów neuroróżnorodności, model rozwoju człowieka, część ludzkiej tożsamości, a nie odstępstwo od normy. Paradygmat neuroróżnorodności pozwala odejść od myślenia o spektrum autyzmu jako zaburzeniu, zbiorze deficytów lub dysfunkcji, a tym samym odejść od patologizowania autystycznych osób. Umożliwia przekierowanie uwagi z wyrównywania deficytów na rozpoznawanie potrzeb osoby w

spektrum autyzmu: społecznych, komunikacyjnych czy sensorycznych” (E. Furgał, 2023, s. 31).

Świadomość potrzeb i możliwości ucznia autystycznego stwarza mu szansę na doświadczenie zadowolenia w procesie budowania tożsamości w przestrzeni szlachetnej inkluzji.

1.4. Continuum spektrum autystycznego w modelu eklektycznym

„[...] diagnoza ma do spełnienia podstawowe założenia procesów podejmowanych w działaniach psychopedagogicznych. Z jednej strony jest hipotezą i powinna ulegać weryfikacji w kolejnych krokach - jest więc założeniem najbardziej prawdopodobnym. Z drugiej - diagnoza determinuje również podejmowane działania, jest wytyczną podejmowanych procedur (w poza administracyjnym podejściu - terapii, oddziaływań)”.
[J. J. Bleszyński, 2009, s. 19]

Na przełomie XX i XXI wieku w procesie terapeutycznym autyzmu, wyodrębniły się modele terapeutyczne, które wiązały się ze sposobem podejmowania oddziaływań o charakterze dyrektywnym (m.in. awersyjnym) i nie dyrektywnym, w obrębie przyjętych założeń koncepcyjno-teoretycznych. Do pierwszego modelu można zaliczyć podejścia poznawczo-behawioralne (*cognitive-behavioral approach*), natomiast do drugiej grupy, podejścia rozwojowo-społeczno-relacyjne (*developmental relationship-based approach*), wpisujące się w nurt psychodynamiczno-interpersonalny (*psychodynamic-interpersonal*).

Wraz z ewolucją i redefinicją sposobu myślenia o osobach w/ze spektrum autyzmu, poprzez monolityczny wymiar kannerowski, aż do holistyczno-personalistycznego wymiaru spektrum, zaistniała potrzeba integracji teoretycznej terapii, tworząc założenia dla koncepcji eklektycznej. Jej założeniem była próba połączenia wymienionych podejść w nowy schemat pojęciowy - system integracyjno-eklektyczny. W przekonaniu Georgiosa K. Lampropoulosa, główną zaletą tego podejścia jest to, że skupia się ono na „sercu i duszy zmiany”, to znaczy na najważniejszych czynnikach związanych z pozytywnymi wynikami różnych terapii²⁹. Badacz jest zdania, że tylko 15 procent zmian można przypisać technikom terapeutycznym, a większość czyli 85 procent dotyczy czynników, które m.in. obejmują nawiązanie empatycznej relacji terapeutycznej (rozumianej jako wzajemny sojusz), badanie problemu, wgląd, aż do uczenia się nowych zachowań. Taką strukturę terapeutyczną, powoływany autor określa jako

²⁹ Tekst oryginalny: „The major advantage of this approach is that it focuses on the „heart and soul of change that is, the most important factors associated with positive outcomes in various therapies”, G. K. Lampropoulos, 2000, s. 286, <http://www.geocities.ws/g-lam/psychotherapy2000article-goodpdf.pdf>, dostęp elektroniczny: 15.02.2000.

emocjonalne *katharsis* (por. z tekstem oryginalnym)³⁰. Badacz zwraca jednak uwagę na istotną rolę czynników wspólnych, kontekstowych, obecnych w procesie terapeutycznym, do których zalicza środowisko domowe i szkolne ucznia z ASD i ich wpływ na funkcjonowanie w systemie zorganizowanym. Eklektyzm w swoich założeniach skupia się na istotnych szczegółach i specyficznych indywidualnych różnicach, nie pomijając czynników wspólnych. Georgios K. Lampropolus jest przekonany, że osoby odpowiedzialne za proces terapeutyczny,

„[...] nie powinni tracić z oczu „lasu” (czynniki wspólne), zwracając uwagę na „drzewo” (różnice indywidualne i eklektyzm). Podejście oparte na czynnikach wspólnych, zarówno odnoszące się do ważnych zmiennych relacji (np. sojusz, wsparcie, empatia), jak i ważnych zmiennych struktury terapeutycznej (tj. *katharsis*, remoralization, eksploracja, wgląd, konfrontacja z problemem, uczenie się, test i opanowanie nowe zachowanie), może być mapą przewodnią dla terapeutów eklektycznych. Ta mapa czynników wspólnych pozwoli im dostrzec ważne właściwości terapeutyczne i procesy, które muszą uwzględnić w terapii. Mapa eklektyczna pozwoli im dopasować te cechy i procesy do indywidualnych klientów i sytuacji w celu maksymalizacji efektów terapeutycznych”³¹ (tł.wł.A.B.,za: G. K. Lampropolus, 2000, s. 289).

Dokonanie różnicowania w zakresie systematycznej eklektyczności (*systematic eclectic, technical eclectic*) o nazwie *Systematic Treatment Selection* (STS) jako zespolenia technik w zwarty, spójny model oddziaływań terapeutycznych jest rozumiany jako nowoczesny eklektyczny system w obrębie swobodnej niesystematycznej eklektyczności. Jest on bardziej oparty na intuicji i przekonaniach, niż systemie algorytmicznym (przyczyna-działanie-skutek) i skutkuje podziałem w transintegracyjnym modelu eklektycznym (B. E. Gilliland i in., 1994; G. K. Lampropolus, 2000). Założeniem swobody eklektycznej było przyjęcie twierdzenia o istotnej roli form niedyrektywnych na początku procesu terapeutycznego, w którym jest obecna przestrzeń identyfikowalna jako podążanie za dzieckiem (propozycja, relacja, naślado-

³⁰ Tekst oryginalny: „[...] *that only 15% of change can be attributed to specific techniques used by various therapies (with some exceptions); the other 85% of clients' improvement can be attributed to factors such as the therapeutic relationship, placebo effects, and other client factors (...)* Commonly cited common factors include the therapeutic alliance, empathy and support, positive expectations about therapy, emotional catharsis, problem exploration and insight, exposure and confrontation of the problem, and learning of new behaviors (Grencavage & Norcross, 1990)”, G. K. Lampropolus, 2000, s. 286, <http://www.geocities.ws/g-lam/psychotherapy2000article-goodpdf.pdf>, dostęp elektroniczny: 15.02.2020.

³¹ Tekst oryginalny: „[...] *should not lose sight of the „forest” (common factors) by paying attention to the „tree” (individual differences and eclecticism). The common factors approach, both referring to important relationship variables (i.e., alliance, support, empathy) and important therapeutic structure variables (i.e., catharsis, remoralization, exploration, insight, problem confrontation, learning, test and mastery of new behavior), can be a guiding map for eclectic therapists. This common-factors map will allow them to see the important therapeutic qualities and processes they need to include in therapy. The eclectic map will allow them to match these qualities and processes to individual clients and situations in order to maximize therapeutic results. A detailed description of the proposed integration of common factors and eclecticism follows.*”.

wanie, akceptacja, prawo do odmowy). Natomiast model eklektyzmu technicznego opiera się na tradycjach terapeutycznych wpisanych w logikę behawioralną osób neurotypowych. Obejmuje on takie etapy jak: zachowanie (ucznia) - postawa (ucznia) - interwencja (terapeuty) - wpływ - skutek (zmiana zachowania), które sekwencyjnie następują po sobie, tworząc określony łańcuch działaniowo - interwencyjny. Kryteria operacyjne w zakresie struktury i organizacji procesu terapeutycznego są determinowane przez teoretyczną warstwę behawioralną.

Reorganizacja sposobu myślenia o terapii jako alternatywnej, progresywnej szansy rozwojowej, uwzględniająca perspektywę osobistych narracji osób w/ze spektrum autyzmu, skutkuje uznaniem zasadności terapii opartej o założenia eklektyzmu relacyjno-systemowego. Wpisuje się on w społeczną i personalistyczną koewolucyjną koncepcję autyzmu. Spójny i usystematyzowany sposób w doborze metod terapeutycznych dostosowanych do indywidualnych potrzeb ucznia autystycznego znajduje swoją konceptualizację w nurcie psychodynamicznym. Uwzględnienie indywidualnych preferencji w perspektywnym procesie rozwoju potencjału ucznia w połączeniu z działaniami wspierającymi obszary trudności, wpisuje się w podejście naturalistyczne, stanowiąc połączenie stosowanych nauk behawioralnych i nauk o rozwoju. Naturalistyczne rozwojowe interwencje behawioralne (NDBI) „są wdrażane w warunkach naturalnych, obejmują wspólną kontrolę między dzieckiem a terapeutą, wykorzystują naturalne sytuacje awaryjne i wykorzystują różnorodne strategie behawioralne, aby uczyć odpowiednich rozwojowo i niezbędnych umiejętności”³² (L. Schreibman i in., 2015, s. 241).

Skutkiem naturalistycznych sytuacji związanych z okazjonalnym nauczaniem, uwzględniającym naturalny kod komunikacyjny ucznia z ASD w strukturach szkolnych i domowych jest mniejsza zależność od arbitralnych wzmocnień, nakierowujących podpowiedzi oraz nabywanie kompetencji społecznych. Badania w których zastosowano zmodyfikowaną procedurę nauczania incydentalnego w celu zwiększenia umiejętności językowych młodzieży z autyzmem, która wcześniej doświadczyła długotrwałej instytucjonalizacji, wskazują, że umiejętności językowe dzieci z silnie opóźnionym rozwojem autyzmu można przyspieszyć poprzez przypadkowe nauczanie, które jest przekazywane w trakcie kształtowania innych umiejętności życiowych w domu. Nabyte umiejętności są uogólniane na inne otoczenie w którym przebywa osoba ze spektrum autyzmu (G. G. McGee i in., 1983).

³² Tekst oryginalny: „*Naturalistic Developmental Behavioral Interventions (NDBI)*” are implemented in natural settings, involve shared control between child and therapist, utilize natural contingencies, and use a variety of behavioral strategies to teach developmentally appropriate and prerequisite skills”.

W przekonaniu Lucyny Bobkowicz-Lewartowskiej

„[...] efektywny eklektyczny model terapii może stanowić wartościową alternatywę wobec metod behawioralnych, które coraz częściej stają się jedyną opcją proponowaną rodzicom dzieci autystycznych jako uniwersalna i najlepsza metoda terapii” (L. Bobkowicz-Lewartowska, 2005, s. 135).

U uczniów z ASD daje się zauważyć dużą rozbieżność pomiędzy ujawnianymi umiejętnościami, a dynamiką zachowań i postaw wynikających z czynników sytuacyjnych i neurorozwojowych w wymiarze indywidualnym identyfikowanych cech ze spektrum autyzmu. Symptomy autyzmu mogą występować w wielu kombinacjach, o różnym nasileniu mieszczącym się na skali kontinuum. Na podstawie badań dzieci w wieku szkolnym, Lorna Wing i Judith Gould (1979) sformułowały hipotezę o kontinuum zachowań autystycznych. W zróżnicowanej grupie szkolnej wyszczególniły uczniów całkowicie izolujących się, nie dążących do komunikacji, grupę bierną i pasywną oraz grupę dzieci bardzo aktywnych, wyspecjalizowanych w jednej konkretnej dziedzinie. Taka koncepcja kontinuum autyzmu o różnym nasileniu objawów, została po raz pierwszy uwzględniona w psychiatrycznej klasyfikacji DSM III z 1980 roku.

Założenie, że autyzm, w tym zespół Aspergera (zgodnie z klasyfikacją ICD-10) stanowią kontinuum zachowań o różnym stopniu nasilenia w obszarze komunikacji, interakcji społecznych i stereotypowych wzorców zachowań, pozwala na dokonanie opisu różnych odmienności na skali kontinuum autystycznego. Zdaniem Lucyny Bobkowicz-Lewartowskiej,

„[...] uświadomienie sobie, że w populacji określonej jako autystyczna można odnaleźć bardzo różniące się między sobą jednostki, jest konieczne. Pomocne jest również charakteryzowanie autyzmu w odniesieniu do takich wymiarów jak natężenie autyzmu oraz poziom i profil rozwoju psychoruchowego” (L. Bobkowicz-Lewartowska, 2005, s. 135).

Różnorodność obrazu klinicznego, zróżnicowany stopień funkcjonalności, specyfika indywidualnych cech osób w/ze spektrum autyzmu wskazuje na istnienie swoistego wymiaru autyzmu, nie w formie biegunowej „od do”, ściśle klasyfikującej i kategorycznej. W przekonaniu Lucyny Bobkowicz-Lewartowskiej (2005) nie istnieje żaden uniwersalny czynnik odpowiedzialny za występowanie autyzmu, a więc nie można przyjąć uniwersalnej ścieżki patogenetycznej, która spełniałaby kryterium: specyficzności (wyłącznie dla autyzmu), powszechności (występował u wszystkich osób z autyzmem) i pierwszeństwa (wśród innych objawów, zawsze na pierwszym planie).

Powoływana badaczka pisze, że

„[...] Złożoność obrazu klinicznego w autyzmie, spowodowana prawdopodobnie jego zróżnicowaną etiologią, stanowi wsparcie dla przyjęcia założenia, że wobec dzieci autystycznych nie można stosować jednej, uniwersalnej techniki terapeutycznej. Odpowiedzią na heterogeniczność grupy z autyzmem powinno być maksymalne zindywidualizowanie oddziaływań terapeutycznych, które można osiągnąć w modelu terapii, który określono jako eklektyczny (...) W modelu eklektycznym przyjęto, że ważną rolę na początku terapii powinny odgrywać techniki niedyrektywne, w których istotne jest podążanie za dzieckiem. Terapeuta przyjmuje tu propozycję zachowań ze strony dziecka, naśladuje je oraz akceptuje fakt, że dziecko może odrzucić proponowane formy aktywności. Na tym etapie terapii głównym celem jest nawiązanie kontaktu z dzieckiem, włączanie się terapeuty w świat przeżyć dziecka poprzez przyjęcie postawy ucznia, a nie nauczyciela” (L. Bobkowicz- Lewartowska, 2005, s. 136).

Przyjęcie za punkt wyjścia określonego modelu terapeutycznego jest uzależnione od oceny stopnia funkcjonowania osoby w/ze spektrum autyzmu. Uważna analiza specjalistycznej dokumentacji ucznia, wspierająca współpraca z rodzicami oraz systematyczne spotkania szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów, warunkują aktualne rozpoznawanie potrzeb i możliwości ucznia oraz dostosowanie warunków i wymogów edukacyjnych do indywidualnych możliwości rozwojowych ucznia z ASD. Przyjęcie za punkt odniesienia teoretycznej koncepcji w którą wpisuje się określona metoda terapeutyczna determinuje dalsze wspierające oddziaływanie terapeutyczne. W moim przekonaniu, wspomniany model eklektyczny wpisuje się w koncepcję naturalistyczną o charakterze interwencji behawioralno-rozwojowej. Natomiast zdaniem Lucyny Bobkowicz-Lewartowskiej,

„[...] model eklektyczny, zawierający (...) elementy terapii behawioralnej, może stanowić wartościową alternatywę wobec stosowania jedynie terapii behawioralnej. Model ten jest odpowiedzią na indywidualne zróżnicowanie grupy dzieci z autyzmem. Jest to zróżnicowanie wynikające zarówno z czynników etiologicznych, jak i wyrażone w obrazie klinicznym. Nie wydaje się bowiem słuszną tezę, że dla wszystkich dzieci autystycznych uniwersalna i najlepsza jest jedna technika terapeutyczna. Ponadto sądzę, że zanurzenie technik behawioralnych w innych metodach może zmniejszyć ryzyko pewnych nadużyć wobec osób autystycznych, a szczególnie zjawiska przemocy” (L. Bobkowicz-Lewartowska, 2015, s. 142).

Konsensus obu modeli i ich obecność w paradygmacie rozwojowo-behawioralnym obejmuje elementy łączące kontekst terapeutyczny (z założeniem, że przyswajanie umiejętności i kompetencji społecznych nie wyklucza nawiązania pozytywnych relacji z terapeutą) ze

strategiami wspierania rozwoju ucznia opartymi o realistyczne sytuacje oraz okazje edukacyjne w naturalnym środowisku dziecka. Anna i Michał Waligórsy podsumowują znaczenie obu modeli, pisząc, że „integrują wiedzę o uczeniu się, wywodzącą się z podejścia behawioralnego ze znajomością przebiegu rozwoju oraz stymulowania interakcji społecznych dziecka. Dostępne badania wskazują, że takie połączenie metodologii rozwojowej i behawioralnej stanowi wzorowy sposób pracy z małymi dziećmi z autyzmem (m.in. Landa i in., 2011; Stahmer i in., 2011; Rogers i in., 2014)” (A. Waligórska, M. Waligórski, 2015, s. 121).

1.5. *Autism Spectrum Conditions* (ASC) jako odmienny sposób odbierania świata - konteksty filozoficzno-edukacyjne

„Autyzm jest więc kategorią pod wieloma względami graniczną, nieostrą i niejasną, efemeryczną i zmienną, i przez to stale odsłaniającą swoją arbitralność i bardziej społeczną niż biologiczną”.
[M. Płatos, 2018, s. 101]

Na przestrzeni dziesięcioleci definicja autyzmu ulegała przeobrażeniom, począwszy od ujęcia kannerowskiego, poprzez „autystyczną psychopatię” Hansa Aspergera, kategorię „społeczności”, „zaburzeń nauczania i odnoszenia sukcesów”, „zaburzeń w zachowaniu dyscypliny” (E. Sheffer, 2019, s. 45) oraz choroby (*disease*). Obserwacje kliniczne wiedeńskiego psychiatry pozwoliły na dokonanie indywidualnego różnicowania w obrębie cech klasyfikujących, określanych jako typ autyzmu. Hans Asperger pisał, że młodzi ludzie różnią się poziomem intelektualnym, stopniem tworzenia więzi społecznych, osobistą sprawnością, licznymi indywidualnymi cechami, specjalnym typem reakcji poznawczych i szczególnymi zainteresowaniami (por. H. Asperger, 1944, s. 111-112, cyt. E. Sheffer, 2019). Każda z prezentowanych cech była wynikiem obserwacji dzieci i stała się myślą inicjującą rozumienie autyzmu w aspekcie indywidualnych różnic, które można określić jako stany w autyzmie czy też typy neurorozwojowe. Wprowadzenie do świadomości naukowej rozszerzonej perspektywy spektrum autyzmu, obejmującej różne cechy autystyczne znalazło swoje odzwierciedlenie w próbach zdefiniowania autyzmu. Zbiorowe interakcje pomiędzy środowiskiem medycznym, naukowym, pedagogicznym oraz ruchem samorzeczników stanowiły fundament nowego spojrzenia na autyzm. Terminologia diagnozy istotnie wpływa na postrzeganie osób z autystycznego spektrum. Edith Sheffer powołuje się „na przykład działań dziecka, u którego stwierdzono autyzm, mogą być odczytane w świetle diagnozy jako zaburzenia wrodzone, które wpływają na postrzeganie osobowości tego dziecka i mogą przesłonić jego niepowtarzalność (...) traktowanie i ocenianie dziecka według zespołu założeń czy przypuszczeń może determinować

jego zachowanie” (E. Sheffer, 2019, s. 331). Determinanty klasyfikacyjno-medyczne stają się więc pryzmatem postrzegania i interpretowania człowieka jako autystycznie naznaczonego brakiem i deficytem neurorozwojowym. Stosowane potoczne uproszczenia dotyczące swoistego porcjowania autyzmu, mogą być identyfikowane z kategoriami diagnostycznymi autyzmu w zakresie stopnia funkcjonowania osoby autystycznej. Określane są jako autyzm wysokofunkcjonujący (*High Functioning Autism*, HFA), średniofunkcjonujący (*Middle Functioning Autism*, MFA) i niskofunkcjonujący (*Low Functioning Autism*, LFA). W medycznej klasyfikacji DSM 5 i ICD-11 przyjęły zbiorczą nazwę jako spektrum zaburzeń autystycznych (ASD)³³. Zmiana kierunku myślenia o autyzmie, jego różnorodności, skutkuje uznaniem kategorii spektrum, rozumianego jako wielość w obszarze jednego. Etymologicznie, wyraz *spectrum* wywodzi się z języka łacińskiego, co znaczy „duch, zjawia, widmo” (<https://polszczyzna.pl/spektrum-co-to-jest-synonimy-przylady-uzycia/>, dostęp elektroniczny: 17.08.2023). Pojęcie spektrum jest bardzo pojemne znaczeniowo. Synonimy słowa, spektrum obejmują takie określenia, jak: paleta, wachlarz, zbiór, zakres, panoptikum. W języku polskim oznacza uporządkowany zbiór jakichś zjawisk, pojęć, który jest rozpatrywany całościowo i może określać zakres lub zasięg określonego zjawiska (<https://polszczyzna.pl/spektrum.....>). Używanie w stosunku do osób w/ze spektrum autyzmu określenia typu osoba spektralna, wiąże się z uznaniem definicji spektrum w kategorii fizyki, jako widmo spektroskopowe (w naturze znane jako rozszczepienie światła – tęcza; barwy tęczy określane jako spektralne, proste, <https://polszczyzna.pl/spektrum....>). Tego typu określenie - osoba spektralna - upraszcza głębie neuroróżnorodności w jej podmiotowości, nadając jej znaczenie fizykalne, jako istniejące w przyrodzie od zarania dziejów. Zjawisko fizyczne jest elementem stałym w przyrodzie. Człowiek w/ze spektrum autyzmu nie jest zjawiskiem, widmem, rozszczepieniem. Istnieje w swoim wymiarze neurorozwojowym jako istota żywa i funkcjonująca w świecie. Autyzm jako doświadczenie istnieje od zarania dziejów. Wykracza poza ramy płci, etniczności, kultury. Występuje na całym świecie. Alfred i Françoise Brauner (1988, s. 1), powołując wypowiedź Leo Kanner z 1969 roku, która brzmi - „Nie odkryłem autyzmu. Istniał on już dawniej”, zwracają uwagę na jego obecność od początku istnienia ludzkości. Począwszy od przedstawienia koncepcji Hansa Aspergera przez Lornę Wing, badania nad autyzmem rozwinęły się gwałtownie. Z uwagi na jego przyczynową heterogeniczność, różnorodność w trajektorii neurorozwojowej, przyjęcie jednowymiarowych klasyfikacji z modelu medycznego nie znajduje uzasadnienia w koncepcji humanistycznej, która nie dokonuje aktu wartościowania człowie-

³³ Zaburzenia należące do spektrum autyzmu - cytaty za DSM 5 s. 24 z 2015 roku.

ka, ale nadaje mu status osobowy w wymiarze personalistycznym. W koncepcję personalistyczną, zdaniem Jacka J. Błeszyńskiego wpisuje się inkluzyjny, humanistyczny nurt, który pozwala na odwrócenie definicji normy. Autor pisze, że

„[...] porusza się problem świadomości społecznej, a także samoświadomości poszczególnych członków danego społeczeństwa, w szczególności dotychczas odrzuconych, wykluczonych i marginalizowanych, co często prowadziło do pozbawienia ich praw i w konsekwencji do idei eutanazji. Dzięki przemianom społecznym, a także możliwościom wspomnianej integracji społecznej, osoby z deficytami (...). Możliwość nawiązania kontaktu z tymi osobami, a także ich skuteczność w strukturze społecznej, pozwala przyjrzeć się ich dotychczas jednostronnie formułowanym wypowiedziom i definicjom dotyczącym zjawiska autyzmu³⁴” (J. J. Błeszyński, 2021, s. 1-17).

Klasyfikacyjne definicje autyzmu, zdaniem Jacka J. Błeszyńskiego

„[...] odnoszą się do zmienności związanej z zachowaniem, które zachodzi. Głównymi elementami opisu są zachowania odbiegające od konkretnych wskaźników - dotyczące przede wszystkim zachowań społecznych, w tym komunikacji (komunikacja i interakcje społeczne) oraz podejmowanych działań (i związane z nimi ograniczenia, powtarzające się wzorce zachowań lub działań)”³⁵ (J. J. Błeszyński, 2021, s. 1-17).

Przyjęcie koncepcji stanu (*condition*) spektrum autyzmu (*Autism Spectrum Condition* - ASC) nie zawiera wymiaru ściśle definiującego osobę w/ze spektrum autyzmu jako zaburzoną (*disorder*). Nie określa autyzmu jako stanu chorobowego (*disease*). Przyjęcie założenia o zróżnicowaniu autystycznym jako spektrum w koncepcji stanu (*condition*) wnosi rozumienie o autyzmie jako jednej z wielu ścieżek neurorozwojowych w zróżnicowanych fenotypach obu płci (por. C. M. Brown i in., 2020; Young, A. M. i in., 2016). Pomimo faktu, że kryteria diagnostyczne są ukierunkowane na męską populację, konkretny stan związany z autyzmem stanowi całość w obszarze neurodywergencji (*neurodivergence*). Jest to termin nie medyczny, opisujących ludzi, których „mózgi rozwijają się lub działają inaczej z jakiegoś powodu.

³⁴ Tekst oryginalny: „[...] *the problem of social awareness, as well as self-awareness of individual members of a given society is raised, in particular those rejected, excluded and marginalised so far, which often led to deprivation of their rights and, consequently, to the idea of euthanasia. Thanks to social changes, as well as the possibilities of the mentioned social inclusion, people with deficits(...)*The possibility of establishing contact with these people, as well as their effectiveness in the social structure, allows us to look at their hitherto unilaterally formulated statements and definitions regarding the phenomenon of autism”.

³⁵ Tekst oryginalny: „[...] *that relate to the variation associated with the behaviour that occurs. The main elements of the description are behaviours that diverge from specific indicators - concerning, above all, social behaviors, including communication (communication and social interactions) and above all, social behaviors, including communication (communication and social interactions) and activities undertaken (and related limitations, repeated patterns of behaviour)*”.

Oznacza to, że dana osoba ma inne mocne strony i zmagania niż ludzie, których mózgi rozwijają się [...] bardziej typowo” (<https://my.clevelandc.linic.org/health/symptoms/23154-neurodivergent>, dostęp elektroniczny: 17-08-2023). Lorna Wing odnosząc się do faktu opisu autyzmu w określonych kategoriach, jest zdania

„Dziś wolałabym odrzucić wszystkie kategorie zaburzeń, nie wyłączając zespołu Aspergera, i zastosować podejście statystyczne. Kategorie w istocie nic nie znaczą wobec tak wielkiej różnorodności profili osobowości” (A. Feinstein, 2010, s. 204).

William Mandy i Meng-Chuan Lai odnosząc się do złożoności obrazu spektrum autyzmu, podnoszą argument,

„[...] próby zrozumienia ASC muszą angażować się w jego złożoność poprzez dążenie do syntezy wielu czynników, które wpływają na jego etiologię i pojawienie się (początek), jak również rozwój (przebieg) w ciągu całego życia. W obecnym przeglądzie, na podstawie zebranych danych naukowych, argumentujemy, że będzie to wymagało uwzględnienia zarówno środowiskowych, jak i genetycznych wpływów na rozwój”³⁶ (tł. wł. A. B., za: W. Mandy i in., 2016, s. 271).

Simon Baron-Cohen, pisząc o autyzmie, zdaniem Agnieszki Rynkiewicz, uważa, że powinno się unikać sformułowań w nazewnictwie, jak i w postrzeganiu osób w/ze spektrum autyzmu, jako zaburzonych z uwagi na negatywną konotację i ich deprecjonowanie. Badaczka, w swoim zdaniu proponuje termin - stany ze spektrum autyzmu (*Autism Spectrum Conditions, ASC*), który nie zawiera w sobie oceny wartościującej i stygmatyzującej. W przekonaniu autorki, jak pisze Agnieszka Rynkiewicz, osoby autystyczne nie powinny być oceniane przez pryzmat cech wynikających z odmiennego sposobu odbierania świata (A. Rynkiewicz, 2015, <https://charaktery.eu/artykul/mali-odkrywcy-blizej-emocji>, dostęp elektroniczny: 17-08-2023). Taka koncepcja znajduje swoje miejsce również w polskim środowisku naukowo-badawczym (por. A. Kominek, 2023). W przekonaniu Agnieszki Rynkiewicz

„[...] niezależnie od kontrowersji dotyczących terminologii, badacze są zgodni - w przypadku autyzmu najbardziej adekwatne jest określenie „spektrum”, które pokazuje, jak zróżnicowane symptomy i stany określamy tym mianem. Stany ze spektrum autyzmu przypominają zatem światło białe, które dopiero po przejściu przez pryzmat ujawnia całą tęczę niewidocznych

³⁶ Tekst oryginalny: „[...] *understand ASC must engage with its complexity by seeking to synthesise the multiple factors that influence its aetiologies and emergence (onset) as well as development (course) across the lifespan. In the current review, on the basis of a growing evidence base, we argue that this will require consideration of both environmental and genetic influences on development*”.

wcześniej barw i odcieni. Poszczególne cechy autystyczne występują w różnym nasileniu - tworzą zatem kontinuum, rozpięte pomiędzy dwoma biegunami” (A. Rynkiewicz , 2014, s. 70-73).

Pedagogiczna świadomość, że uczniowie autystyczni mogą ujawniać szczególnego rodzaju repertuar zachowań behawioralnych na tle grupy rówieśniczej wynika z doświadczalnych przez nich stanów w/ze spektrum autyzmu.

1.6. Teoria umysłu, a złożone procesy mentalizowania w opisie ucznia z ASD w procesie dostosowywania warunków edukacyjnych

„W spektrum autyzmu chodzi o inny wzorzec działania. Dotyczy ono jednego procentu społeczeństwa. Pozostali od dziecka rozwijają w sobie pewnego rodzaju automatyzm w reagowaniu społecznym. Wiele rzeczy dzieje się u nich intuicyjnie, nie analizują, ale reagują adekwatnie. Na przykład odpowiadają uśmiechem na uśmiech albo smutkiem na smutną historię. Aż nagle mamy ten jeden procent osób ze spektrum autyzmu, które bardziej zainteresowane są zdarzeniami, zjawiskami, obiektami niż ludźmi. Jednocześnie sami są ludźmi i w związku z tym sobą też nie są zainteresowani. Dlatego nie są rozumiani przez otoczenie, ludzie nie umieją odczytać ich intencji. Każdy z nas tego doświadcza, ale temu jednemu procentowi zdarza się to znacznie częściej”.

[J. Ławicka, <https://1,177344,21328703,dr-joanna-lawicka-osoba-z-aspergerem-jesli-ktos-nazywa-nas.html>, dostęp elektroniczny: 08.04.2021]³⁷

Teoria umysłu (*theory of mind*) jest konstruktem teoretycznym metateorii mechanizmu umysłowego (ToMM). Brian J. Scholl i Alan M. Leslie są zdania, że

„Teoria umysłu odnosi się do zdolności do interpretowania, przewidywania i wyjaśniania zachowanie innych pod względem podstawowych stanów mentalnych³⁸” (B. J. Scholl, A. M. Leslie, 1999, s. 132).

Agnieszka Pluta wiąże teorię umysłu z ewolucyjnymi potrzebami przystosowawczymi do adaptacji w zróżnicowanym środowisku społecznym (A. Pluta, 2008, s. 53). Posiadanie zdolności do wczuwania się można interpretować jako wrodzony mechanizm emocjonalny w procesie naturalnego rozwoju, który wraz z rozumieniem stanów mentalnych innych osób stanowi element kognitywny, pozwalający na wykształcanie się społecznej teorii umysłu. Autorka jest zdania, że „jest to zaprogramowana biologicznie dyspozycja, podlegająca sukcesywnemu rozwojowi w ciągu życia” (A. Pluta, 2008, s. 54).

³⁷ Tytuł wywiadu: *Dr Joanna Ławicka, osoba z aspergerem: Jeśli ktoś nazywa nas szaleńcami, to nie rozumie problemu albo kieruje się złą wolą*, red. K. Kojzar, M. Wandas.

³⁸ Tekst oryginalny: „*A theory of mind refers to the capacity to interpret, predict, and explain the behaviour of others in terms of their underlying mental states*”.

Zdolność tworzenia mentalizacyjnych reprezentacji umysłowych jest skorelowana z rozwojowym, naturalnym procesem wykształcania się umiejętności, takich jak: wspólne pola uwagi (ok. 9-12 miesiąca życia), odróżnianiem rzeczywistych obiektów od ich reprezentacji mentalnych, np. myśli (ok. 18-24 miesiąca życia), rozumieniem, że inna osoba może posiadać fałszywe przekonania (błędna reprezentacja) o świecie (ok. 5 roku życia), rozumieniem mowy nie literalnej (ironia, sarkazm, metafora), odróżnianiem kłamstwa od żartu (ok. 6-7 roku życia), nieumyślnego naruszenia niepisanych reguł społeczności (A. Pluta, 2008, s. 54).

Teoria umysłu rozumiana jako wrodzona specyficzna zdolność poznawcza istniejąca niezależnie od innych funkcji psychicznych, pozwala na dokonywanie wnioskowań związanych z odczytywaniem stanu mentalnego innych osób wpisuje się w koncepcję modułarną (A. Leslie, 1992).

Brian J. School i Alan Leslie odnoszą teorię umysłu do zdolności w zakresie interpretowania, przewidywania i wyjaśniania zachowań innych osób w zakresie podstawowych stanów psychicznych, które objawiają się we wczesnym dzieciństwie. Jest to zdolność ze swej natury „metareprezentacyjna”, ponieważ obejmuje umiejętności stosowania postaw zadaniowych, jak również postaw propozycyjalnych (Brian J. Scholl, Alan Leslie, 1999, s. 132). W przekonaniu empirystów, zdolności do mentalizacji mogą być przyswajane w procesie naśladownictwa od wczesnego dzieciństwa. Budowanie przekonania, że możliwe jest zrozumienie abstrakcyjnych stanów psychicznych tylko przez modelowanie stanowi uproszczenie hipotetyczne założeń teorii umysłu. W przekonaniu badaczy, ToMM „wydaje się mieć zastosowanie tylko w dość specyficznej dziedzinie (a mianowicie właściwości poznawczych czynników intencjonalnych) (...) specyficzna wrodzona zdolność przybiera formę modułu architektonicznego³⁹” (B. J. Scholl, A. Leslie, 1999, s. 133). Jak twierdzą powoływani badacze, ToMM stanowi podstawę genetycznego wyposażenia człowieka. Jego istotę stanowi zestaw ograniczeń jednokierunkowych lub dwukierunkowych w przepływie informacji, wyznaczane przez granice modułów międzypoziomowego przetwarzania. Modułowe procesy poznawcze tworzą typy reprezentacji mentalnych na skutek bezpośredniego doświadczenia i asymilowania komunikatów emocjonalnych, które tworzą wizualne iluzje. Hermetyczne procesy modułowe służą do konstruowania szkiców mentalnych, zawartych w odniesieniu do indywidualnych przekonań. W przekonaniu badaczy, teoria umysłu podobnie jak język wydaje się podlegać procesowi rozwoju. Interakcja środowiskowa wpływa znacząco na zdolności modułowe i wy-

³⁹ Tekst oryginalny: „[...] science ToM seems to apply in only a rather specific domain (viz. the cognitive properties of intentional agents) (...) the specific innate capacity takes the form of an architectural module”.

rażnie wpisuje się w model psychologii ludowej. Działanie modułów może być fragmentarycznie upośledzone przez uszkodzenie neurologiczne (B. J. Scholl, A. Leslie, 1999).

Drugim modelem istniejącym w literaturze przedmiotu dotyczącym teorii umysłu jest koncepcja systemowa (sieciowa), rozpatrywana jako złożony proces umysłowy pozostający w zależności od określonych czynności psychicznych, takich jak: funkcje wykonawcze, mechanizm współdzielenia uwagi, wspólne pole spostrzeżeniowe, wzrokowe przeszukiwanie, wykrywanie obecności oczu (V. E. Stone, P. Gerrans, 2006). W przekonaniu Agnieszki Pluty,

„Niejednorodność procesu opisywanego przez koncepcję teorii umysłu występuje już na poziomie samej zdolności do czytania w umysłach innych osób. Wydaje się, że rozumienie stanów mentalnych drugiej osoby zakłada co najmniej dwa rodzaje wnioskowań: epistemiczne oraz afektywne. Rozumienie epistemiczne wymaga stworzenia reprezentacji mentalnych odnoszących się do wiedzy drugiej osoby, a rozumienie afektywne jest związane z rozumieniem emocji innego człowieka [Duch 2006, za: Pluta 2006]. Ta dysocjacja ujawnia się podczas ontogenezy ToM: dzieci wcześniej manifestują zdolność do antycypowania stanów afektywnych drugiej osoby niż umiejętność dokonywania wnioskowań dotyczących stanów poznawczych” (A. Pluta, 2008, s. 55).

Teoria umysłu stanowi więc złożony konstrukt zbiorów pojęć, które opisują procesy umożliwiające wnioskowanie o nieobserwowalnych stanach zachodzących w umyśle drugiego człowieka na podstawie analizy gestykulacji, mimiki, wypowiedzi, zachowań. U osób ze spektrum autyzmu styl funkcjonowania społecznego jest związany z trudnościami w zdolności do rozpoznawania tego „co myślą i czują inni ludzie” (P. Izdebski, 2014, s. 6). Uta Frith (2008, s. 88) definiuje go jako „niezdolność do angażowania się w dwustronne interakcje” w którym można wyodrębnić trzy typy dominujących zachowań: wycofanie (*aloof*), bierność (*passive*) i osobliwość (*odd*). Zdaniem badaczki, „szczególnie wiele dzieci wycofanych, z wyjątkiem tych dotkniętych poważniejszymi trudnościami w uczeniu się” zostały uznane „za bierne lub osobliwe”. Taki stan rzeczy wskazuje, w przekonaniu autorki, że „wszystkie trzy typy (...) funkcjonowania społecznego mogą być wynikiem tej samej (...) niezdolności do tworzenia relacji społecznych” (U. Frith, 2008, s. 90). U osób przejawiających osobliwe zachowania w kontaktach społecznych często diagnozowano zespół Aspergera. Zdaniem badaczki, profil osobowości dziecka z zespołem Aspergera jest bardzo zróżnicowany. W jej przekonaniu, część dzieci unika kontaktów z rówieśnikami, ma trudności z rozwinięciem umiejętności potrzebnych do nawiązywania i podtrzymywania kontaktu, przyjaźni, tworzy powierzchowne związki z jedną lub kilkoma osobami z otoczenia, nie postrzegając siebie jako

członka pewnej społeczności (U. Frith, 2008). W miarę przechodzenia na kolejne etapy edukacyjne u uczniów w/ze spektrum autyzmu mogą nasilać się trudności w zakresie inicjowania interakcji rówieśniczej. Konwersacja twarzą w twarz może być dla nich zbyt stresująca. Dawn Prince-Hughes, naukowczyni w/ze spektrum autyzmu używając metaforycznego opisu, pisze, że

„[...] wielu (...) autystów, niezdolnych do komunikowania się z otoczeniem w hałaśliwym wirze codzienności, próbuje nawiązać kontakt z drugim brzegiem rzeczywistości za pomocą słowa pisanego. Estetyczny cud przekuwania myśli i uczuć w nieruchome rzędy liter staje się czymś w rodzaju klucza. Po słowach, niczym po rozpiętej nad przepaścią linie, można przejść na drugą stronę. Ich horyzont wytaczają łańcuchy górskie zdań i geologiczne warstwy akapi-tów. W pisaniu odnajdujemy pełen spokoju świat sztuki i porządku” (D. Prince-Hughes, 2019, s. 31).

Doświadczenie częstego dyskomfortu podczas bezpośredniej rozmowy, powoływana autorka jako osoba autystyczna utożsamia jako palące „spojrzenie innej istoty ludzkiej”, które utrudnia, jej zdaniem zaangażowanie w dialog (D. Prince-Hughes, 2019, s. 30). Wynika ono z indywidualnych ograniczeń związanych ze zdolnością do określania własnego ciała w przestrzeni (D. Prince-Hughes, 2019, s. 32-33). Potrzeba przynależności identyfikowana przez narrację osób w/ze spektrum autyzmu wiąże się z uczestnictwem i odgrywaniem określonych ról społecznych, w tym uczniowskich. Wymagają one zdolności do mentalizowania i udawania podczas funkcjonowania w środowisku społecznym. Zdaniem Andrzeja Kominka - „udawanie towarzyszy innym aktom kompetencji społeczno-komunikacyjnej, takim jak np. umiejętność żartowania” (A. Kominek, 2023, s. 66). Mówienie o doświadczanych emocjach wymaga ich rozpoznawania, następnie identyfikowanie się z nimi. Wiąże się również z subtelnością w dostrzeganiu procesów mentalnych innych osób. Obie struktury stanowią trudność neurorozwojową osób autystycznych, wpisując się w modułarną teorię umysłu. Do osób o dużej sprawności komunikacyjnej należy Temple Grandin⁴⁰, naukowczyni ze zdiagnozowanym autyzmem, która zdolności poznawcze traktuje jako swój osobisty potencjał, identyfikując je ze skłonnością do wczuwania się w potrzeby zwierząt (bydła). Pisze o sobie,

„Dziś odnoszę sukcesy w swoim zawodzie. Podróżuję po Stanach Zjednoczonych, Europie, Kanadzie i Australii, projektując urządzenia dla farm i zakładów mięsnych. Moje doświadcze-

⁴⁰ Doktor zootechniki oraz profesor na *Colorado State University*, https://org/wiki/Temple_Grandin, dostęp elektroniczny: 25.06.2023,

nia pozwalają mi wczuć się w potrzeby zwierząt i robić to coraz lepiej. Na przykład-drogi, które rysuję, mają zaokrąglone kształty, a to dlatego, że bydło chętniej podąża ścieżką, na której są zakręty. Po pierwsze, zwierzęta nie widzą, co jest na końcu drogi i nie boją się; po drugie, wykorzystuje się tu naturalną skłonność bydła do chodzenia w koło. Najważniejsze - to współpracować z zachowaniem zwierzęcia, zamiast je zwalczać. Sądzę, że ta zasada daje się zastosować również do dzieci autystycznych - trzeba z nimi pracować, a nie walczyć” (T. Grandin, M. M. Scariano, 1995, s. 105).

Uważna obserwacja zachowań bydła hodowlanego pozwoliła Temple Grandin na projektowanie urządzeń dostosowanych do potrzeb i komfortu zwierząt. Opisując doświadczane emocje, autorka odnosi je do kategorii empatycznych jako wczuwanie się w potrzeby zwierząt. Analogicznie odnosi się do współpracy z dzieckiem autystycznym, stawiając wyraźną granicę pomiędzy dążeniem do zmiany dziecka, a rozumieniem jego naturalnych potrzeb rozwojowych (T. Grandin, M. M. Scariano, 1995).

Modułarna teoria umysłu zawiera w sobie komponent wpływu społecznego na modulowanie zachowań, które są określane jako społecznie pożądane. Wzory społecznych interakcji, które dziecko doświadczają od najmłodszych lat, u dzieci autystycznych nie dzieją się automatycznie w procesie ich asymilacji. Wzorce modułowe stanowiące fundament w procesie nabywania kompetencji społecznych stanowią trudność neurorozwojową dla dziecka autystycznego, które może być bardziej zainteresowane światem przedmiotów, niż dziejącymi się sytuacjami społecznymi. Simon Baron-Cohen, powołując narrację matki dziecka autystycznego, pisze, że

„[...] interakcje społeczne są dla niego niezrozumiałe, w odróżnieniu od świata przedmiotów i wzorów, który pojmował intuicyjnie. Dlatego wolał być sam i uczyć się nie od innych, lecz samodzielnie i tylko dla siebie” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 26).

W przekonaniu Andrzeja Kominka (2023, s. 24) „autentyczne rozmowy wymagają [...] czytania kontekstu” jako elementu kluczowego w akcie dialogicznej komunikacji. Zdaniem badacza,

„Ci, którzy mają problem z wnioskowaniem o stanach mentalnych innych, będą mieć trudności z odczytywaniem intencji komunikacyjnej” (A. Kominek, 2023, s. 44).

Intencja komunikacyjna jest konstruktem opartym o ton głosu, wyraz twarzy w oparciu o mowę ciała (A. Kominek, 2023, s. 44). Dawn Prince - Hughes, zwraca uwagę na istotny fakt, pisząc, że

„Dużym wyzwaniem jest dla mnie widok zwykłej twarzy, ponieważ jak wielu autystów odbieram ludzkie oblicza jako przesadnie wyraziste” (D. Prince-Hughes, 2019, s. 195).

Mowa ciała (*body language*) stanowi indywidualną ekspresję ciała człowieka, której osoba nadaje określone znaczenia komunikacyjno – intencjonalne. Połączona z ekspresją werbalną oraz używaniem zwrotów o charakterze żartu, sarkazmu, ironii jest aktem komunikacyjnym wielokrotnie złożonym. Tego typu wypowiedzi w których zawarta jest informacja intencjonalnie ukryta stanowi trudność w odczytywaniu jej znaczenia przez osoby autystyczne. Skłonność do dosłownego rozumienia słów i wyrażań, bez względu na kontekst przez osoby w/ze spektrum autyzmu stanowi trudność w odczytywaniu prawdziwego znaczenia komunikatu. Posługiwanie się mową sarkastyczną przez osobę neurotypową w komunikacji z osobą autystyczną przeczy rozumiejącej empatycznej postawie. Jest raczej ukrytym samolubstwem. Wnioskowanie, że osoby w/ze spektrum autyzmu nie rozumieją, a może nawet nie przejawiają chęci do rozumienia sarkazmu i definiowanie tego faktu w kategorii deficytu komunikacyjnego jest mentalną opresją. W przekonaniu Uty Frith,

„[...] wykrywanie niuansów znaczeniowych, między innymi ironii i sarkazmu, w istotny sposób zależy od zdolności śledzenia intencji i nastawień innych ludzi. Ze względu na (...) ograniczenia zdolności do przypisywania innym ludziom stanów umysłowych nauczenie się rozpoznawania subtelnych i zmiennych znaczeń, uzależnionych od aktualnych postaw i intencji osoby mówiącej, wymaga od osób z autyzmem ogromnego wysiłku” (U. Frith, 2008, s. 160).

W język ironii jako środka komunikacji intencjonalnej jest wpisany ukryty kod znaczeniowy, znany dla jego nadawcy, który z założenia może być trudny do odczytania dla odbiorcy komunikatu. Nadanie mu właściwego znaczenia jest związane z jego prawidłowym odczytaniem zgodnie z wolą adresata. Zawłóści znaczeniowe komunikatu wraz z próbą ich analizy stanowi wyzwanie dla osób z ASD. W swoich badaniach Christiane A. M. Baltaxe (1977) zwróciła uwagę na fakt subtelnych problemów związanych z posługiwaniem się językiem jako środka komunikacji przez osoby w/ze spektrum autyzmu. Dotyczyły one m.in. odróżniania nowych informacji od wcześniej poznanych. Wyniki badań wskazywały na fakt, że osoby o rozwiniętych zdolnościach werbalnych stosowały wyrażenia łączące, gdy nie wprowadzały nowego tematu, natomiast nie odnosiły się do istoty łączenia z nową myślą. Stąd

można wnioskować, że osoby autystyczne wyuczały się określonych formuł, nie rozumiejąc w pełni ich znaczenia. Podobne mechanizmy poznawcze występują przy wyuczaniu się znaczeń mowy sarkastycznej określonej osoby, jednak nie skutkuje to przeniesieniem na rozumienie nowego kontekstu komunikatu wyrażanego przez drugą osobę. Dawn Prince-Hughes, jako osoba autystyczna pisze, że wypracowała określoną strategię komunikacyjną w kontakcie z osobami neurotypowymi. Opisuje to następująco,

„Odliczam również, ile sekund patrzę rozmówcy w oczy, a kiedy odwrócę wzrok pamiętam po ilu powinnam spojrzeć w nie spowrotem. Próbuję chłonąć całość konwersacji i zapamiętywać każde słowo, staram się odczytywać emocje rozmówców i zachowywać się tak, by czuli się ze mną dobrze” (D. Prince – Hughes, 2019, s. 194).

Narracja autystycznej badaczki wskazuje na uważność w procesie komunikacji, aby rozmówcy nie towarzyszyło poczucie dyskomfortu. Kompetencje komunikacyjne wpisują się w ToMM. Istotną rolę odgrywają takie elementy jak prozodia mowy (intonacja, ton głosu, tempo, płynność, akcent). U osób w/ze spektrum autyzmu widoczny jest względny brak kompetencji językowej w stosowaniu wymienionych środków porozumiewania się (L. D. Shriberg i in., 2001). Może przejawiać się w gwałtownym przechodzeniu od szeptu do krzyku albo nagłej zmianie tonu głosu z niskiego na wysoki. Czasem osoby autystyczne mówią zbyt głośno, a czasem zbyt cicho, tak jak gdyby nie potrafiły ocenić, jak głośno powinny mówić, aby były słyszalne przez innych w określonych warunkach. Zdaniem Uty Frith, „podobny problem dotyczy szybkości mówienia” (U. Frith, 2008, s. 161). Badaczka uważa, że u niektórych dzieci z autyzmem

„[...] problem polega na tym, iż ich mowa jest tak jednostajna, że przez innych bywa odbierana jako śpiewna albo jako nazbyt monotony i pedantyczny sposób mówienia. Bywa jednak i tak, że pięknie modulowanym głosem jest wygłaszana uwaga pozbawiona sensu albo powtarzana wciąż ta sama fraza. Wszystko to pokazuje, że źródłem problemów nie jest niemożność kontrolowania procesu mówienia, lecz brak wiedzy o tym, jak, kiedy i gdzie tę kontrolę stosować” (U. Frith, 2008, s. 161).

Autorka jest przekonana, że źródeł tego rodzaju trudności należy upatrywać w braku zdolności do mentalizowania. Zdaniem powoływanej psycholog, osoby z autystycznego spektrum mogą wykazywać trudności w rozumieniu tak zwanych niepisanych reguł prowadzenia konwersacji, z których wynika, że informacja nowa dla słuchających może być interesująca,

natomiast powtarzana (traktowana już jako znana) staje się nudna. Ta zasada nie jest oczywista dla osób w/ze spektrum autyzmu. Proces komunikacyjny wymaga, jak twierdzi Uta Frith, śledzenia stanów umysłowych u siebie nawzajem, ciągłego dostosowywania do nich własnych komunikatów oraz kierowania przekonaniem na temat tego, co wie odbiorca, a czego nie wie w prezentowanej treści materiału (U. Frith, 2008, s. 162).

Przenosząc to na grunt edukacji, uczniowie w/ze spektrum autyzmu mogą wykazywać trudność w odczytywaniu intencjonalnego komunikatu podczas którego przekazywane informacje są filtrowane przez pryzmat nabytych doświadczeń. Podkreślenia wymaga fakt, na który zwraca uwagę Uta Frith (2008), że dzieci autystyczne nie wykazują trudności w przekazywaniu samych informacji jako faktu. Trudność polega na tym, że podczas codziennych rozmów nie oczekuje się od rozmówcy dokładnej kopii wiadomości, ale przyjmuje się założenie, że w akcie komunikacyjno-dialogicznym istnieje tak zwany element intencjonalno - subiektywny. Odbiorca treści powinien w takim komunikacie odnaleźć odpowiedź, dlaczego nadawca to powiedział, a autor wypowiedzi powinien mieć pewność, że został właściwie zrozumiany. W tym względzie osoby neurotypowe posiadają rozbudowany komunikacyjny repertuar o charakterze werbalnym i niewerbalnym, które jest pomocny w przekazywaniu intencji ukrytej w wypowiedzi. Dan Sperber i Deirdre Wilson (1986) uważają, że obie strony uczestniczące w procesie komunikacji powinny pasować do siebie jak klucz do zamka. Powoływani badacze, formułując teorię relewancji⁴¹, wyjaśniają proces towarzyszący rozumieniu tego typu komunikacji, w przekonaniu, że jest ona kompatybilna z psychologicznym wyjaśnieniem trudności w rozumieniu intencjonalnej komunikacji występującej u uczniów w/ze spektrum autyzmu. Zdaniem Dana Sperbera i Deirdre Wilsona (1986), powierzchowne komunikaty obecne w nie specjalistycznych rozmowach (w których liczy się wyłącznie treść wypowiedzi) są często interpretowane przez pryzmat ukrytych celów komunikacyjnych, nawet jeśli takie cele faktycznie nie istnieją. Dlatego zdarza się, że wypowiedzi osób w/ze spektrum autyzmu są nadinterpretowane przez odbiorcę komunikatu. Analogicznie można to odnieść do sposobu rozumienia wypowiedzi ironicznyc (zbyt dosłowny odbiór) przez osoby autystyczne.

⁴¹ W teorii relewancji interpretacja wypowiedzi polega na rozpoznaniu intencji komunikacyjnej nadawcy; dotyczy znajomości konwencji językowych, nie odgrywa kluczowej roli w rozpoznaniu pierwotnej intencji komunikacyjnej; obejmuje rozpoznanie wtórnych i pierwotnych intencji komunikacyjnych, co wymaga przeprowadzenia wnioskowania pragmatycznego, którym rządzi zasada relewancji (D. Sperber, D. Wilson, 1986).

Uta Frith, odnosząc się do kategorii zbyt dosłownego rozumienia treści w konwersacji, pisze,

„[...] fakt, że wypowiedzi osób z autyzmem są tak dosłowne, sprawia, że stają się czymś w rodzaju czystej karty ochoczo zapisywanej przez innych ludzi, którzy mentalizują bez ustanku i którzy w każdym komunikacie potrafią doczytać się takiego znaczenia, jakiego tylko zechcą” (U. Frith, 2008, s. 166).

Autorka, opisując sposób komunikacji uczniów w/ze spektrum autyzmu, uważa, że zbyt długie, drobiazgowo i zawierające powtarzalności wyrazowe wypowiedzi mogą stanowić barierę we właściwym ich zrozumieniu. Odbiorcy komunikatu mogą je oceniać jako niewłaściwe, nie jasno sformułowane lub zbyt uprzejme. W tego typu ocenie zawarta jest intencjonalna tendencyjność, która może być skorelowana z mentalizowaniem i posiadaniem zasobów z zakresu inteligencji emocjonalnej (*emotional intelligence*, EQ). W przekonaniu Daniela Golemana istnieją dwa rodzaje umysłu, emocjonalny i racjonalny, które mają wpływ na rozumienie kontekstu nadawanego i odbieranego komunikatu. Autor pisze,

„Mamy bowiem dwa umysły i to bynajmniej nie w sensie metaforycznym. Jeden z nich myśli, drugi zaś czuje. Te dwa zasadniczo odmienne sposoby poznawania i rozumowania splatają się ze sobą, tworząc nasze życie psychiczne. Jeden z nich, umysł racjonalny, jest sposobem czy też ośrodkiem rozumowania bardziej świadomym, rozważnym, zdolnym do zadumy i refleksji (...) równoległe do niego istnieje inny system poznawania - impulsywny i potężny, nawet jeśli czasami działający nielogicznie, umysł emocjonalny” (D. Goleman, 2012, s. 47).

Przyjmując założenie, że zdolności do systematyzowania osób autystycznych wpisują się w umysł logiczny, wówczas komunikat o dużym zabarwieniu emocjonalnym może być nie zrozumiany przez ucznia w/ze spektrum autyzmu. Mierzona testami ilorazu inteligencji (*intelligence quotient*, IQ) wydajność mózgową dzieci z ASD mieści się często powyżej przyjętej normy (powyżej 115 IQ). Tego typu testy oparte na Skali Inteligencji Werschlera (WISC⁴² dla dzieci i WAIS⁴³ dla dorosłych, polskie adaptacje: Skala Inteligencji Werschlera dla Dzieci - wersja zmodyfikowana WISC-R; Matczak, Piotrowska, Ciarkowska 1997; dla Dorosłych - wersja zrewidowana - WAIS-R/PL; Brzeziński i in., 1996) pozwalają dokonać oceny ilości

⁴² WISC-V to narzędzie przeznaczone do diagnozy indywidualnej, służące do oceny inteligencji u dzieci w wieku od 6 do 16 lat.

⁴³ *Wechsler Adult Intelligence Scale* - test inteligencji dla dorosłych skonstruowany przez Davida Wechslera; pierwsza wersja testu została opublikowana przez Wechslera w 1955 roku, jako aktualizacja Testu Inteligencji Wechsler-Bellevue, wydanego w 1939 roku; aktualna polska adaptacja tego testu nosi nazwę WAIS-R (PL) (*R - revised*) i składa się z 11 testów badających poziom rozwoju różnych zdolności poznawczych. Test Wechslera jest przeznaczony do badań indywidualnych.

przyswojonych w przeszłości informacji. Dotyczą tak zwanej inteligencji skryzalizowanej, wskazując na umiejętności do przetwarzania nowych informacji w obszarze tak zwanej inteligencji płynnej. Poziom ilorazu inteligencji IQ, zdaniem powoływanego autora nie koreluje ze zdolnością do uczenia się i przyswajania wiedzy wraz z nabywaniem umiejętności, nie jest kompatybilna z EQ. Pożądanym stanem jest równowaga pomiędzy oba typami umysłu jako stan harmonii, łączący odmienne sposoby poznawania i odbierania rzeczywistości (D. Goleman, 2012). U osób w/ze spektrum autyzmu, dominacja mechanizmu kategoryzowania i systematyzowania jako zdolność umysłu skutkuje odmiennym sposobem nadawania i odbioru komunikatu, niezależnie, czy jest to konwersacja codzienna, czy też specjalistyczna (w której zdecydowanie czują się bardziej komfortowo i pewniej). Tacy uczniowie, zdaniem Uty Frith,

„[...] potrzebują nauczycieli, którzy rozumieliby ich stan i umożliwiali uczenie się własnym trybem. Potrzebny jest im ktoś, kto w subtelny sposób nimi pokieruje, nie sprawdzają się zaś w ich przypadku metody opierające się na konfrontacji” (U. Frith, 2008, s. 168).

Zauważalną trudnością uczniów autystycznych jest częściowy brak umiejętności do nieformalnego uczenia się od innych oraz korzystania ze wzajemnych zasobów wiedzy, który zachodzi w procesie interakcji relacyjnej podczas pracy zespołowej. Przewidywanie tego typu wiedzy jest skorelowane z trudnościami do intuicyjnego mentalizowania. Nieformalne uczenie się pozwala na wypracowywanie umiejętności skutecznego radzenia sobie we wzajemnej interakcji o charakterze *face to face*. Taka alternatywna strategia komunikacyjna, w moim przekonaniu stanowi moment próby w inicjowaniu rozmowy. W przekonaniu Uty Frith,

„[...] być może wpływa też pozytywnie na zdolność interpretowania sensu pytań zadawanych przez osobę przeprowadzającą test inteligencji. Nieformalnie zdobyta wiedza może też pomóc w odpowiadaniu na niektóre pytania. Jeżeli ten tok rozumowania jest poprawny, to same trudności z mentalizowaniem mogą przyczynić się do niższych od oczekiwanych wyników w niektórych testach inteligencji” (U. Frith, 2008, s. 171-172).

Powoływana badaczka jest zdania, że test czasu inspekcji wzrokowej może być w tym przypadku bardziej neutralną miarą podstawowej zdolności do przetwarzania informacji, ponieważ wykazuje niezależność od wiedzy zgromadzonej w wyniku nieformalnego uczenia się od innych (U. Frith, 2008). Test *Matryc Ravena*, który służy do pomiaru inteligencji płynnej lub klasyczny Test *Układanki Eduarda Seguina (Seguin Fromboard)* jest niezależny od wyuczonej wiedzy. Wymienione testy, zdaniem Uty Frith wykazują niezależność od kulturowo wspólnej wiedzy, ponieważ dokonują pomiaru podstawowej wydajności przetwarzania infor-

macji, która jest autonomiczna względem mentalizowania (U. Frith, 2008). W sytuacji dzieci autystycznych można wyróżnić biegun najsłabszych wyników testowych, który obejmuje takie podskale, których wykonanie wiąże się z wysokimi kompetencjami komunikacyjnymi oraz zdroworozsądkowym rozumowaniem społecznym (Uta Frith, 2008). Jako przykład może posłużyć test *Rozumowanie*, którego pytania dotyczą hipotetycznych sytuacji. W tym wypadku nie jest wystarczające udzielenie odpowiedzi konkretnej, szczegółowej i poprawnej, ale odpowiedniej do zadanego pytania, która obejmuje wyjaśnienie wynikające z codziennych kontaktów z innymi osobami, a więc dotyczy wiedzy kulturowej. Dziecko z zespołem Aspergera (zgodnie z klasyfikacją ICD-10 i uprzednią DSM-IV), zdaniem powoływanej psycholog bez trudu udzieli informacji dotyczących jego zainteresowań. Nabywana przez niego wiedza jest wynikiem dwutorowego procesu uczenia się w formie biernej i aktywnej (własne doświadczenia). Nie będzie to wiedza, zdaniem Uty Frith przyswajana spontanicznie jako rezultat codziennych relacji społecznych. Dlatego w podskalach *Wiadomości* i *Słownik* wchodzących w skład testu WISC⁴⁴, dzieci autystyczne osiągały lepsze wyniki, niż w podteście *Rozumienie*. Biegun najlepszych odpowiedzi uczniów z zespołem Aspergera był widoczny w teście zdolności przestrzennych, polegających na kopiowaniu przy użyciu klocków abstrakcyjnego wzoru w ograniczonym czasie (test *Wzory z Klocków*). Mierzy on podstawową wydajność przetwarzania informacji, która u dzieci z zespołem Aspergera może być na bardzo wysokim poziomie i może być niezależna od wiedzy kulturowej (U. Frith, 2008). W tej sytuacji należałoby zastanowić się nad pytaniem, sformułowanym przez badaczkę, czy standardowe testy na inteligencję mogą zniekształcać jej ocenę u dzieci autystycznych z różnym poziomem wspólnej wiedzy kulturowej oraz jak taka wiedza wpłynie na sposób organizowania kształcenia dla takich uczniów? W rozumieniu Uty Frith,

„[...] aby sprostać zadaniu w sytuacji testowej, trzeba być przyzwyczajonym do rozwiązywania problemów poza rzeczywistym kontekstem. Jest to sposób rozwiązywania problemów intensywnie promowany w szkole. W ramach edukacji dzieci rozwiązują problemy oderwane od kontekstu i przyswajają wiedzę, która może się wydawać bezużyteczna. Wskutek tych za-

⁴⁴ Skala służy do pomiaru poziomu inteligencji ogólnej; WISC-R składa się z sześciu testów słownych (*Wiadomości*, *Podobieństwa*, *Arytmetyka*, *Słownik*, *Rozumienie* oraz *Powtarzanie Cyfr* jako test zastępczy) i sześciu testów bezsłownych (*Uzupełnianie Obrazków*, *Porządkowanie Obrazków*, *Wzory z Klocków*, *Układanki*, *Kodowanie* oraz *Labirynty* jako test zastępczy). Analiza test umożliwia określenie „słabszych” i „silniejszych” stron intelektu badanego dziecka. Ułatwia też diagnozę kliniczną, pozwalając na porównanie uzyskanego układu wyników z istniejącymi danymi na temat profilów lub konfiguracji między określonymi testami, charakterystycznych dla określonych grup klinicznych czy typów zaburzeń; rzetelność: wysoka zgodność wewnętrzna skal (*Słownej*, *Bezsłownej* i *Pełnej*) oraz dziesięciu testów, a także wysoka stabilność bezwzględna dwóch testów (*Kodowanie* i *Powtarzanie Cyfr*); trafność: istotne korelacje z wynikami Testu Matrycy Ravena w wersji Standard oraz wysoka trafność czynnikowa; normy: dla dzieci w wieku od 6;0 do 16;11 lat (próba ogólnopolska), dostęp elektroniczny: 15.08.2020.

biegów rozwija się coś, co można nazwać inteligencją szkolną (w odróżnieniu od inteligencji życiowej)” (U. Frith, 2008, s. 175).

Autorka jest zdania, że formalna edukacja dokonuje próby rozwiązania problemów i kwestii rzeczywistych, ale w aspekcie teoretycznym, w oderwaniu od realnego kontekstu. Tego typu kształcenie teoretyczne, oparte na czynnościach wyobrażeniowych i hipotetycznych, bez stwarzania rzeczywistych okazji edukacyjnych na doświadczanie, eksperymenty stanowi zdaniem badaczki, niekorzystną sytuację do uczenia się i rozwijania kompetencji społecznych. Dzieci z zespołem Aspergera wykazują, jak uważa psycholog, duże zdolności do nieuwzględniania kontekstu społecznego, ponieważ ich myślenie nie jest ściśle osadzone w kontekście codziennych sytuacji. Uta Frith (2008) jest przekonana, że tacy uczniowie mogą wykazywać się ponad przeciętnymi kompetencjami w zakresie matematyki, informatyki (zdolności do systematyzowania), ale w szkole nie wykorzystują jej w praktycznym kontekście sytuacyjno-zadaniowym. Uczniowie w/ze spektrum autyzmu w normie intelektualnej lub powyżej wykazują się umiejętnościami analizowania sytuacji emocjonalnych, co wcale nie świadczy o tym, że potrafią je wykorzystać w codziennych sytuacjach. Posiadanie dobrej inteligencji szkolnej nie jest tożsame z inteligencją życiową (U. Frith, 2008).

W latach 1964-1970, zdolności pamięciowe u dzieci z autyzmem stanowiły przedmiot badań Beate Hermelin (1919-2007) i Neila O’Connora (1917-1997). Badacze zauważyli, jak pisze Uta Frith, że „zdumiewającym osiągnięciem w pamięciowym opanowywaniu materiału towarzyszy zwykle słaba zdolność wydobywania znaczeń, co może wskazywać na jakąś szczególną cechę w ich stylu przetwarzania informacji” (U. Frith, 2008, s. 180). Powyższe wnioski są zgodne z badaniami dotyczącymi funkcjonowania pamięci w autyzmie (G. Goldstein i in., 2001). Badacze wykazali również, że wraz ze wzrostem złożoności zadania testowego dzieci z autyzmem nie potrafiły zainicjować strategii organizowania materiału, w niewielkim stopniu wykorzystując wskazówki teoretyczne. Wyniki powoływanych badań wyraźnie różnicują nabywanie wiedzy w aktywno-działaniowym procesie eksploracji od pasywnego odbioru wiedzy tylko w warunkach klasowych (por. C. Lord, J. Mc Gee J., 2001; A. Matczak, 2001; K. Markiewicz, 2004; B. Winczura, 2007).

Dokonując analizy ToMM należy mieć świadomość, że każdy człowiek odmiennie doświadcza stanów emocjonalnych i odmiennie je wyraża. Zbytним uproszczeniem jest interpretowanie stanów mentalnych w wymiarze uniwersalnym i przedstawianie ich w formie zapisu graficznego. Tego typu wzorzec jako reprezentacja obrazu w ikonografice (karty pracy) utrwała się w pamięci ucznia autystycznego, który powielając schematy myślowe będzie

identyfikował obraz z rzeczywistą formą mimiki twarzy. W bezpośrednim kontakcie z drugą osobą i jej mimiką twarzy, dziecko w/ze spektrum autyzmu będzie dokonywało próby odszukiwania reprezentacji umysłowej schematu i dopasowywania go do zakotwiczonego obrazu, co nie zawsze będzie adekwatne do stanu emocji wyrażanej mimicznie przez tą osobę. Dziecko autystyczne może zareagować w sposób odmienny, nieoczekiwany, niż wymagałby tego kontekst społeczny. Rolą pedagoga specjalnego jest wsparcie ucznia w trudnym procesie interpretowania zróżnicowanych indywidualnie stanów mentalnych. W interpretacji Uty Frith,

„[...] wielu zdolnym osobom z autyzmem udaje się przyswoić teorię umysłu, mimo braku oparcia w mechanizmach umożliwiających intuicyjne mentalizowanie (...) być może mentalizowanie nie wymaga integrowania informacji na wielką skalę (...) być może niektórzy ludzie z autyzmem preferują silną, a nie słabą koherencję centralną. Jeżeli tak jest, to osoby o silniejszej koherencji będą lepiej przyswajały rozumienie zjawisk społecznych i łatwiej skompensują deficyt mentalizowania” (U. Frith, 2008, s. 204).

Dawn Prince - Hughes, w swojej książce, która jest świadectwem kobiety w spektrum autyzmu, pisze, że

„Od urodzenia byłam właściwie ślepa na rysy twarzy i nie rozpoznawałam ludzi, chyba, że pojawiali się w określonym kontekście lub znałam ich bardzo dobrze. A kiedy spotykałam kogoś podobnego do innej osoby, przejmował on z mojej perspektywy wszystkie jej cechy” (D. Prince-Hughes, 2019, s. 53).

Doświadczenie stanów prozopagnozji stanowiło dla narratorki istotne utrudnienie w procesie komunikacji. Świadomość towarzyszących autyzmowi stanów postrzegania rzeczywistości pozwoli stworzyć odpowiednie warunki do budowania inkluzyjnej przestrzeni wzajemnego porozumienia. W przestrzeni szkolnej, uczeń zdolny z zespołem Aspergera (ZA, obecnie w/ze spektrum autyzmu), zdaniem Uty Frith wykazuje się umiejętnością odkrywczą do samokształcenia. Potrafi korzystać ze środków przekazu, aby zbierać informacje na temat świata społecznego i tego jak on funkcjonuje. Dzieciom z ZA zależy „na tym, by być tacy jak inni. To z kolei jest potężną motywacją do uczenia się” (U. Frith, 2008, s. 262). Podejmowanie świadomych działań samopomocowych w procesie nabywania kompetencji społecznych ucznia jest wynikiem jego indywidualnych możliwości poznawczych. Uwzględnienie takich zasobów w procesie budowania zdolności do mentalizowania przez modelowanie i ukierunkowane oddziaływania edukacyjno-terapeutyczne na etapie przedszkolnym, wczesnoszkolnym i szkolnym, może wesprzeć ucznia w procesie przystosowawczym do funkcjonowania w

świecie społecznym. Analogicznie, Uta Frith odnosi kompetencje do uczenia się zasad społecznych do nauki reguł matematycznych, pisząc, że

„Niektórzy ludzie intuicyjnie chwytają pojęcia matematyczne, zwykle dzięki intuicji przestrzennej. Jak gdyby widzieli obraz przestrzeni matematycznej. Nie oznacza to, że inni (przypuszczalnie większość z nas), którzy nie dysponują taką intuicją, nigdy nie nauczą się matematyki” (U. Frith, 2008, s. 262).

Kompensacyjne uczenie się reguł społecznych wymaga wysiłku poznawczego. Trudności z internalizacją często intencjonalnie ukrytych zasad i norm świata społecznego stanowi barierę w ich właściwym odczytaniu i zrozumieniu przez osobę w/ze spektrum autyzmu. Komunikacja pozbawiona logicznej i spójnej struktury przekazu treści jest czynnikiem wpływającym na stan doświadczanych emocji przez osobę autystyczną. Wytwarza to stan dyskomfortu psychicznego, który wpisuje się w potoczne rozumienie „jeśli tylko zechce, to potrafi”. Uta Frith, wyjaśnia, że

„Jakaś drobna komplikacja, zaabsorbowanie czymś innym, lekka niedyspozycja czy odejście od rutynowego scenariusza mogą wprowadzić zamęt nawet w dobrze przetrenowane interakcje społeczne. Jest to szczególnie przykre dla tych osób, którym bardzo zależy na zadowalaniu innych i którym na ogół udaje się dobrze kamuflować” (U. Frith, 2008, s. 265).

Poznanie jako proces ciągły sposobu funkcjonowania i odbioru rzeczywistości społecznej przez ucznia w/ze spektrum autyzmu pozwoli nauczycielowi (nauczycielce) na wykorzystanie metod i form dydaktycznych, które pozwolą dziecku odnosić sukces edukacyjny.

1.7. Zdolności samorodne, wyspowe, a zespół sawanta

„Paradoks natomiast jest źródłem logicznego twierdzenia prowadzącego do sprzecznych wniosków... Podobny paradoks zaklęty jest właśnie w zespole sawanta, który zawiera w sobie dar i przekleństwo zarazem, siłę i słabość, wzbudzający podziw i nostalgię w tym samym czasie...”

[M. Michalewska, 2019, <https://terapiaspecjalna.pl/artukul/o-fenomenie-zakletym-w-niepelnospawnosci-a-moze-o-fenomenalnej-niepelnospawnosci>, dostęp elektroniczny: 07.05.2021]

Sawantyzm w pierwotnym znaczeniu etymologicznym odnosił się do kategorii przedstawienia czynności oraz nazwy stanu w jakim się osoba znajduje. Interpretacja jako: „wie-

dzieć” (z j. francuskiego, *savoir*), „wiedząc” (z j. oskijskiego, *sinus*), „postrzegać” (z j. starosaksońskiego, *absebbian*), „smakować, mieć dobry smak, być mądrym” (z j. łacińskiego, *sapere*) odnosiły się wyraźnie do tych kategorii. Pierwotne rozumiane jako „uczony głupiec” (z j. francuskiego, *savant idiot*) identyfikowały osobę jako ograniczoną i naiwną (por. Słownik języka polskiego pod red. W. Doroszewskiego).

Pierwszy opis naukowy syndromu sawanta został opublikowany w niemieckim czasopiśmie psychologicznym, *Gnothi Saunton* w 1783 roku. Dotyczył przypadku Jedediaha Buxtona, który wyróżniał się umiejętnościami szybkiego liczenia i posiadał niezwykle zdolności pamięciowe, opisany przez Karla P. Moritza (1783-1793). Kolejnego raportu badawczego „syndromu mędrca” dostarczył Benjamin Rush (1746-1813), który w 1799 roku opisał niewiedomego pacjenta, Thomasa Fullera, który pomimo, iż był analfabetą potrafił w czasie krótszym niż minuta dokonać precyzyjnych obliczeń matematycznych. Pierwszy szczegółowy opis syndromu sawanta został przedstawiony w wykładzie J. Langdona Downa w Londynie w 1887 roku. Przedstawiał niezwykle umiejętności, zdolności muzyczne, arytmetyczne, precyzyjne mierzenie czasu zaobserwowane u pacjentów, które tworzyły kliniczny obraz zespołu sawanta (specjalne umiejętności, fenomenalna pamięć), których w środowisku medycznym określano jako „sawanci-idioci”⁴⁵. W 1887 roku w klasyfikacji osób z IQ poniżej 25 obowiązywał termin nozologiczny „idiota”. Termin ten jednak okazał się niewłaściwy, ponieważ dalsze badania wykazały, że wskaźnik IQ osób zaliczanych do syndromu sawanta jest zdecydowanie wyższy. Występuje również o wiele częściej u mężczyzn (J. Ingram, 1996; D. A. Treffert, 2006). W większości badań opisy przypadków zespołu sawanta nie mają charakteru ogólnego, dotyczą pojedynczych osób wykazujących „wyspy geniuszu” z doskonałą pamięcią operacyjną (por. B. Hermelin, 2001; M. Michalewska, 2019). Badania typów umiejętności „sawantowych” u 137 osób z autyzmem ze średnią wieku 24 lata (P. Hollin i in., 2009) pokazały, że

„Zdolności intelektualne wahały się od poważnego upośledzenia intelektualnego do lepszego funkcjonowania. Umiejętności Savant zostały ocenione na podstawie raportów rodziców i określone jako wybitna umiejętność / wiedza wyraźnie przewyższająca ogólny poziom umiejętności uczestnika i powyżej normy populacyjnej. Porównywalną definicję wyjątkowych umiejętności poznawczych zastosowano do wyników testu Wechslera (...) Trzydziestu dziewięciu uczestników (28,5%) spełniło kryteria albo dla umiejętności uczonych, albo dla wyjątkowych umiejętności poznawczych: 15 dla wybitnych umiejętności poznawczych (...) 16 dla

⁴⁵ Połączenie terminów z etymologii znaczenia słowa z j. francuskiego, *savoir*, tłumacz. jako „uczony”, „wiedzieć” oraz z klasyfikacji medycznej.

umiejętności savant opartych na raporcie rodziców (głównie zdolności matematyczne / liczące); 8 spełniło kryteria zarówno poznawczych, jak i ocenianych przez rodziców umiejętności savanta. Jedna trzecia mężczyzn wykazała jakąś formę wybitnych zdolności w porównaniu z 19 procentami kobiet. Żadna osoba z niewerbalnym ilorazem inteligencji poniżej 50 nie spełniała kryteriów umiejętności savant i, wbrew niektórym wcześniejszym hipotezom, nie wskazywało na to, że osoby z wyższym odsetkiem stereotypowych zachowań / zainteresowań częściej wykazywały umiejętności sawantyczne⁴⁶ (tł. wł. A. B., za: P. Hollin i in., 2009, s. 1359).

Długoletnie badania porównawcze Beate Hermelin (2001) dotyczące osób posiadających określone zdolności dziedzinowe wykazały, że obejmują one około 10 % osób z diagnozą autyzmu. Badaczka uważa, że „sawanci” stosują te same oparte na regułach strategie, co wyszkoleni ludzie o normalnej inteligencji. Jest przekonana, że takie osoby wykorzystują umiejętności lokalnej koherencji centralnej, przechodząc od koncentracji na określonych szczegółach, np. liczbach do całościowego obrazu (A. Snyder, 2001, s. 252). Szczególne umiejętności wnioskowania indukcyjnego wpisują się w kategorię wysepek zdolności o charakterze wąskoziedzinowym. Formalnie zespół sawanta nie został wyodrębniony w międzynarodowych klasyfikacjach ICD i DSM.

Dokonując charakterystyki zespołu sawanta (*savant syndrome*), należy odnieść się do próby jego zdefiniowania. Gabriela Piekutowska określa go jako mało poznane i tajemnicze zjawisko związane z mózgową regulacją psychiki. Autorka pisze, że jest to „rzadka konstelacja deficytów i zaburzeń rozwoju, połączonych z występowaniem genialnych, choć wąskozakresowych uzdolnień; poziom rozwoju wyjątkowych zdolności specjalnych drastycznie kontrastuje z ogólnie niskim poziomem funkcjonowania społecznego i intelektualnego” (G. Piekutowska, 2011, s. 23-24). Znaczny kontrast znaczeniowy odnosi do charakterystyki osoby „sawanta”, która z jednej strony posiada wybitny specjalistycznie dziedzinowy talent, a z drugiej - funkcjonalne trudności w różnych obszarach, które uniemożliwiają samodzielną egzystencję.

⁴⁶ Tekst oryginalny: *Intellectual ability ranged from severe intellectual impairment to superior functioning. Savant skills were judged from parental reports and specified as 'an outstanding skill/knowledge clearly above participant's general level of ability and above the population norm'. A comparable definition of exceptional cognitive skills was applied to Wechsler test (...) Thirty-nine participants (28.5%) met criteria for either a savant skill or an exceptional cognitive skill: 15 for an outstanding cognitive skill (...) 16 for a savant skill based on parental report (mostly mathematical/calculating abilities); 8 met criteria for both a cognitive and parental rated savant skill. One-third of males showed some form of outstanding ability compared with 19 per cent of females. No individual with a non-verbal IQ below 50 met criteria for a savant skill and, contrary to some earlier hypotheses, there was no indication that individuals with higher rates of stereotyped behaviours/interests were more likely to demonstrate savant skills*”.

W świadomości społecznej utrwalił się obraz z filmu *Rain Man* „autystycznego sawanta”, niepełnosprawnego geniusza o niezwykłych zdolnościach umysłowych. Pierwowzorem postaci była osoba z autyzmem, Kim Peek (1951-2009). Charakteryzowała go umiejętność z tzw. wysypkowych zdolności oraz doskonałą mechaniczną pamięcią (*rote memory*). Encyklopedia ASD określa *rote memory* jako rodzaj pamięci nawiązujący do zapamiętywania informacji bez rozumienia ich znaczenia, emocji czy kontekstu. Jednakże sposób codziennego funkcjonowania Kim'a Peek'a był uwarunkowany środowiskowym systemem wsparcia z powodu niezaradności życiowej. Stąd narodził się „mit Rain Man'a” w odniesieniu do osób z autyzmem posiadających szczególne wąskod dziedzinowe specjalistyczne umiejętności. Kategoria mitu mieści się w założeniu, że każda osoba z autyzmem jest geniuszem, a każdy geniusz jest osobą z autyzmem. Badania naukowe wskazują, że wśród osób ze spektrum autyzmu częściej spotyka się osoby wykazujące się niezwykłymi zdolnościami, ale w korelacji ze stopniem niepełnosprawności. Zdolności wysepkowe występują u około 10% populacji osób z autyzmem (E. L. Hill, U. Frith, 2003), są obserwowane w specjalistycznych, wąskich dziedzinach i obejmują m.in. bardzo dobrą pamięć w zakresie odtwarzania treści zgodne z pierwowzorem. Uta Frith jest zdania, że twórczość „sawantów” może się rozwijać i ujawniać kolejne niezwykle talenty (U. Frith, 2008, s. 181). Autorka podaje przykład Stephena Wiltshire'a, którego rysunkami zainteresował się Sir Hugh Cassone, prezydent Królewskiej Akademii Sztuki, pisze

„Stephen Wiltshire rysuje dokładnie to, co widzi- ani mniej, ani więcej. Stoi przed obiektem- zwykle jest to budynek- około 15 minut i wydaje się, że nawet mu się nie przygląda, tylko po prostu patrzy. Potem rysuje go szybko, pewnie i dokładnie, a jest to tym bardziej niesamowite, że rysuje z pamięci i bez jakichkolwiek szkiców. Nie pomija absolutnie żadnego szczegółu. Jedyne niedokładność polega na tym, że na rysunku pojawia się lustrzane odbicie obiektu. Jego ulubionym tematem jest architektura, a im bardziej jest wyszukana i złożona, tym lepiej” (U. Frith, 2008, s. 181).

Okazane ukierunkowane wsparcie w zakresie rozwoju potencjału zdolności poprzez zapewnienie dodatkowych lekcji rysunku, rozwijających jego warsztat w zakresie barwnych rysunków oraz rekomendacja talentu Wiltshire'a przyczyniła się do odnoszenia przez niego znaczących sukcesów. Stephen Wiltshire, jak pisze badaczka, nie wykazuje zainteresowania dalszymi losami swoich rysunków. Sama radość tworzenia jest istotą jego twórczości. O jego dorobek i źródło utrzymania muszą dbać osoby pośredniczące między nim, a rynkiem sztuki. W świecie krytyki prac artystów do tej pory nie istnieją żadne udowodnione naukowo wnio-

ski, które wskazywałyby na możliwości odróżniania prac osób szczególnie uzdolnionych ze spektrum autyzmu w porównaniu z „artystami neurotypowymi”. Uta Frith w swojej książce *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*, podaje przykład Kate, kobiety w średnim wieku z zespołem Aspergera, która od dwudziestego roku życia pisze poezje, ale nie interesują ją dokonania innych autorów, można odnosić wrażenie „obojętności” na poezję innych twórców (U. Frith, 2008, s. 182-183), co wcale nie identyfikuje jej w sposób bezpośredni jako osoby z syndromem sawanta. Takiej kategoryzacji można dopiero dokonać po całościowej analizie stopnia funkcjonowania w rzeczywistości i wskaźniku IQ. Osoby z syndromem sawanta wykazują specjalne zdolności dziedzinowe. Wiesława Limont, pisząc o wychowaniu osób zdolnych, odnosi się do jego dwuaspektowości, jako odpowiedzialności społeczeństwa za wychowanie „jednostki szczególnie zdolnej” oraz o „odpowiedzialności osoby zdolnej za własny rozwój, działalność i twórczość” (W. Limont, 2013, s. 126). Autorka przywołuje dwie definicje opisujące osoby zdolne. Pierwsza z nich ma charakter psychologiczny i jest przez badaczkę określana jako elitarna (charakter psychologiczny, a druga jako egalistyczna. Dokonując wyjaśnienia obu definicji, powoływana badaczka pisze,

„W definicji określanej jako elitarnej podaje się, że osoby zdolne to 3-5% populacji, definicja ta wskazuje na osoby o wybitnych zdolnościach, których najczęstszym wskaźnikiem jest posiadany wysoki IQ. Jednakże ostatnio coraz częściej przyjmuje się definicję egalistyczną, która obejmuje swoim zakresem około 25-30% populacji (Freeman, 2001; Limont, 2010; Limont, Cieślukowska, red., 2004)” (W. Limont, 2013, s. 126).

Ujęcie egalistyczne, w przekonaniu badaczki dotyczy nie tylko osób o dużych zdolnościach poznawczych, mierzonych poziomem inteligencji IQ, ale również o zdolnościach kierunkowych, np. informatycznych. Jest wykorzystywane do „identyfikacji zdolności zróżnicowanych jakościowo ujawniających się w działaniu i jest przydatna do celów edukacyjnych” (W. Limont, 2013, s. 126). Autorka zadaje istotne pytania,

„Czy system edukacji oraz nauczyciele w Unii są przygotowani do zaakceptowania tej definicji i kształcenia uczniów zdolnych? Co zrobić aby w szkole zauważono, że uczniowie zdolni to uczniowie o szczególnych potrzebach edukacyjnych i wychowawczych?” (W. Limont, 2013, s. 126).

Problemem polskiej edukacji jest proces kształcenia oparty na programach przygotowywanych dla uczniów o przeciętnych możliwościach poznawczych. Wiesława Limont trafnie zauważa, że

„[...] dzieci zdolne mogłyby zdobywać więcej wiedzy w oparciu o bogatsze programy kształcenia, w szybszym tempie i na wyższym poziomie, niż jest to proponowane do tej pory. Na szczęście - jak twierdzi Mönks - coraz więcej osób respektuje indywidualne różnice, potrzeby i zainteresowania uczniów i w wielu szkołach europejskich wprowadza się indywidualne programy kształcenia uczniów zdolnych” (W. Limont, 2013, s. 126).

Fenomenalnym zjawiskiem jest fakt, iż takie zdolności zdają się być samorodne. Australijski badacz Ted Nettlebeck zauważa (na co powołuje się Uta Frith), że fenomen „sawantów” wymyka się obecnym teoriom inteligencji. Badacz stawia tezę, że ich talenty mogą świadczyć o zdolności mózgu do wykształcenia nowych modułów poznawczych w określonych dziedzinach, które w podłączeniu się do komponentów wiedzy w pamięci długotrwałej, działają niezależnie od podstawowej zdolności przetwarzania informacji. Jeżeli umysły osób szczególnie uzdolnionych w spektrum autyzmu potrafią wykształcać moduły dla nowych specjalistycznych procedur w różnych dziedzinach, to zastanawiające wydaje się być, jak taki nowy samodzielny moduł poznawczy zaczyna funkcjonować? Kiedy następuje moment skupienia uwagi na wybranym szczególe i dlaczego właśnie na ściśle określonym fragmencie, którego zakres się rozszerza, powiększając pole uwagi o kolejne uporządkowane struktury? Uta Frith dokonuje próby odpowiedzi na postawione pytania badawcze, wyjaśnia, że

„[...] wystarczą proste zasady asocjacyjnego uczenia się małych jednostek informacji. Styl poznawczy, polegający na preferowaniu koncentracji na niewielkich porcjach informacji, może stać się budulcem, z którego *sawant* specjalista (...) stworzy w swej pamięci coraz bardziej złożoną strukturę” (U. Frith, 2008, s. 184).

Za przykład może posłużyć wniosek sformułowany przez Laurenta Mottron’a, który dokonując obserwacji „sawanta rysownika” zauważył, że zaczynał on swoje prace od pojedynczego szczegółu, stopniowo dodając kolejne elementy, co różniło go od stylu pracy zawodowych rysowników, zaczynających rysunek od ogólnego szkicu całej kompozycji (L. Mottron, S. Belleville, 1993). Zdaniem Uty Frith, styl poznawczy osób ze spektrum autyzmu skoncentrowany na szczególe może być podstawą inteligencji logicznej (U. Frith, 2008, s.185). Autorka wywodzi stanowisko, że brak wpływu kontekstu i dążenia do uchwycenia znaczenia, można określić jako słaba centralna koherencja (U. Frith, 2008, s. 188). W ujęciu Simona Barona-Cohana jest nazywana mniej stygmatyzująco, jako lokalna koherencja, w przeciwieństwie do globalnej (całościowej, holistycznej) koherencji (S. Baron-Cohen, 2020).

W 1993 roku Amitta Shah i Uta Frith opublikowały w *Journal of Child Psychology and Psychiatry* wyniki badań, wykonywanych z użyciem testu *Block Design Task*⁴⁷ w których porównano czas budowy obrazu z elementów (barwnych klocków) przez 3 grupy osób: 20 osób z autyzmem, 33 osób rozwijających się typowo i 12 osób z niepełnosprawnością intelektualną lekką. Wyniki testowe pokazały, że część zadań osoby z autyzmem wykonywały sprawniej, co identyfikowano z umiejętnością z zakresu słabej centralnej koherencji. Kolejne badania z wykorzystaniem wystandaryzowanego testu ukrytych figur dla dzieci wykazały, że dzieci z autyzmem szybciej i poprawniej odnajdywały ukryte figury w stosunku do dzieci typowo się rozwijających w tym samym wieku umysłowym. Zadanie polegało na wskazaniu w którym miejscu na większym rysunku, który zawierał dużo wprowadzających w błąd linii, znajduje się określony mały kształt wzorcowy, który stanowi nieodłączny element większej figury. Herman A. Witkin i in., (1981) byli zdania, na co powołuje się Uta Frith, że osoby, które „dobrze radzą sobie z odnajdywaniem ukrytych figur, wypadają też dobrze w innych zadaniach mających mierzyć niezależność od pola, czyli brak podatności na wpływ kontekstu zarówno w percepcji wzrokowej, jak i w interakcjach społecznych” (U. Frith, 2008, s. 190). Osoby wykazujące niezależność od kontekstu, skupiające się na szczegółach, w naukach zaliczanych do ścisłych są niezwykle pożądane (S. Baron-Cohen, 2021). Umysł indukcyjny, analityczny stanowi o odmiennym stylu percepcyjnym osób ze spektrum autyzmu. Może się wpiasywać w wysepki umiejętności, ale nie stanowi ścisłej kompatybilności z syndromem sawanta.

W przekonaniu Uty Frith (2008), Testy Ukrytych Figur, czy Wzory z Klocków dokonują pomiaru zdolności dzieci poza kontekstem życiowym. Badanie dzieci w/ze spektrum autyzmu (ZA) ujawniło ich duże zdolności pamięciowe, ale nie wykazało pojedynczych powiązań elementów w spójne zespoły. Zdaniem Uty Frith (2008) skutkuje to łatwą utratą fragmentarycznie zakodowanych informacji z pamięci długotrwałej (bez spójności, fragmenty informacji pozostają tylko fragmentami). Brak umiejętności łączenia szczegółu z szerszym kontekstem może być powodem trudności ze zrozumieniem całości i barierą w sprawnej modyfikacji wyrazu w zależności od kontekstu zdania (U. Frith, 2008). W przekonaniu badaczki „osoby systemizujące zwykle łączą informacje w samoograniczające się struktury taksonomiczne, niepowiązane z innymi” (U. Frith, 2008, s. 201). Za przykład takiej struktury może

⁴⁷ Test projektu blokowego jest podtestem na wielu bateriach testowych IQ stosowanych jako część oceny ludzkiej inteligencji. Uważa się, że wykorzystuje zdolność wizualizacji przestrzennej i zdolności motoryczne. Zdający wykorzystuje ruchy dłoni do przedstawiania klocków, które mają różne wzory kolorów po różnych stronach, aby dopasować je do wzoru. Pozytywnie w teście projektu bloku można oceniać zarówno pod względem dokładności dopasowania wzorca, jak i szybkości wykonania każdego elementu, https://en.wikipedia.org/wiki/Block_design_test, dostęp elektroniczny: 14.02.2020

posłużyć budowanie przez zainteresowanych kalendarza sawantów, tj. kawałek po kawałku, od pojedynczych dni, powiększanych o kolejne tygodnie, miesiące i lata, w strukturze od małych jednostek do rozrastających się całych systemów. Zdaniem Uty Frith „w samoreplikujących się strukturach pojedynczy załączek może się przerodzić w obszerny i piękny wzór, jak w wypadku kryształów. Właśnie w ten sposób automatycznie tworzą się spójne systemy podlegające regułom (U. Frith, 2008, s. 201). Autorka powołuje się na fascynujący przypadek Elly Park, pisze, że

„Elly zwracała baczną uwagę na cienie, ponieważ dla niej były ważne i sensowne, miały też duży wpływ na jej nastrój. Gdy Elly znalazła się w innej strefie czasowej, była zaniepokojona faktem, że o godzinie szóstej po południu jej cień znajduje się w innym miejscu, niż byłby o tej samej porze w jej miejscu zamieszkania. Nie mogła się uspokoić dopóki matka nie wytłumaczyła jej, że godzina szósta na jej zegarku oznacza piąta w nowym miejscu. Przykład ten pokazuje, że schemat, który u Elly wiązał cienie z porą dnia, rządził się jakąś regułą i był spójny. Nieoczekiwane rozbieżności naprawdę miały dla Elly znaczenie. Był to jednak schemat wąski i niepowiązany z innymi. Na przykład długość cieni innych ludzi nie była już częścią schematu i w ogóle jej nie obchodziła. Schemat nie tylko miał ograniczony zakres, ale był też trudno uchwytny dla innych. Elly nie potrafiła dostrzec, że jej schemat jest w gruncie rzeczy niewielkim fragmentem szerszego układu rzeczywistych czynników oraz że wymaga poszerzenia i modyfikacji. Zrozumienie tego wymagałoby silnej koherencji centralnej obejmującej bardzo wiele informacji” (U. Frith, 2008, s. 201).

Badaczka uważa, że być może takie dzieci nie są w stanie dostrzegać podobieństw na bardziej abstrakcyjnym poziomie i dlatego nie umieszczają bodźców w tej samej kategorizacji, nawet jeśli różnią się one jedynie bardzo drobnymi szczegółami (U. Frith, 2008, s. 202). Autorka powołuje się na badania przeprowadzone przez Kate Plaisted i Michelle O’Riordan (2000), które wykazały, że wybitne zdolności dyskryminacyjne mają ujemny wpływ na uczenie się kategorii i na proces uogólniania. Dzieci z autyzmem szybko uczyły się określonego wzoru z kropek, ale miały trudność z generalizacją na inny zbiór kropek prezentowany w odmiennym układzie graficznym (K. Plaisted, 2000). Doskonale radziły sobie z trudnymi zadaniami polegającymi na przeszukiwaniu wzrokowym (*visual search task*) w których poszukiwany element różnił się wyłącznie jedną cechą (U. Frith, 2008, s. 202; M. O’Riordan i in., 2001). W przekonaniu Wiesławy Limont, przyspieszony rozwój zdolności intelektualnych lub kierunkowych u dziecka wiąże się z poważnymi problemami rozwojowymi w sferze emocjonalnej i społecznej.

Wiesława Limont pisze, że

„Dzieci uzdolnione są szczególnie wrażliwe, a nawet nadwrażliwione, mają znacząco mniej społecznych kontaktów z rówieśnikami w porównaniu z innymi uczniami, wyraźnie preferują kontakty ze starszymi dziećmi i dorosłymi (Laznibatová, 2001). Ich przyspieszonemu rozwojowi intelektualnemu towarzyszy duża wrażliwość na problemy, ciekawość i otwartość na nowe informacje. Dzieci zdolne i twórcze dostrzegają problemy tam, gdzie inni tego nie widzą, spostrzegają świat i zadania w odmienny niż inni sposób, potrafią szybciej i głębiej zrozumieć złożone zagadnienia” (W. Limont, 2013, s. 127).

Zdaniem autorki, stereotypowe przekonanie o tym, że dziecko zdolne „nie potrzebuje wsparcia i pomocy”, ponieważ „znakomicie poradzi sobie w szkole” jest widoczne w polskiej edukacji, w której „nie uwzględnia się w kształceniu specjalnych potrzeb uczniów szczególnie zdolnych” (W. Limont, 2013, s. 127).

Powoływane powyżej badania zainicjowały dalsze dociekania w zakresie rozumienia istoty podstawowych właściwości przetwarzania percepcyjnego u dzieci w/ze spektrum autyzmu. Elizabeth Milne i John Swettenham ze współpracownikami (2002) sformułowali tezę, że system wielokomórkowy przetwarza wzorce przez pryzmat ogólnej figury (Gestalt), a system drobnokomórkowy układu wzrokowego przetwarza bodźce przez pryzmat poszczególnych ich cech. Istnienie tylko systemu wielokomórkowego powodowałoby widzenie świata w obrazie nieostrym i rozmytym, pozbawionym linii i konturów. Natomiast widzenie wyłącznie w systemie drobnokomórkowym, skutkowałoby tym, że kontury i szczegóły odcinałyby się bardzo wyraźnie od całości obrazu. Uta Frith (2008) wysnuwa przypuszczenie, że u osób z autyzmem może brakować równowagi między tymi dwoma systemami, co skutkowałoby odmiennym widzeniem świata.

Trudności z generalizowaniem i integrowaniem obrazu przez osoby ze spektrum autyzmu były tematem badawczym Laury Klinger i Geraldine Dawson (2000) z *Autism Center* Uniwersytetu w Waszyngtonie. Badaczki dokonały ustaleń, że dzieci z autyzmem mają trudności z zastosowaniem przyswojonego wcześniej pojęcia do nowej sytuacji, którego to użycie byłoby całkowicie uzasadnione. Wskazane zjawisko tłumaczą istnieniem dysonansu przetwarzania na wysokim poziomie, które uniemożliwia tworzenie kategorii abstrakcyjnych. Uta Frith pisze, że „dzieci z autyzmem nie potrafią wyabstrahować prototypu zawartego *implicit* w materiale, potrafią natomiast tworzyć kategorie, jeśli da się to zrobić, zapamiętując reguły” (U. Frith, 2008, s. 203).

Uzyskane rezultaty badawcze stanowią istotną wskazówkę dla nauczycieli w organizacji procesu dydaktycznego uczniów ze spektrum autyzmu. Rozumienie faktu, że tacy uczniowie mogą mieć trudność z generalizacją treści podczas omawiania wybranego fragmentu, zjawiska, sytuacji i nie posiadają umiejętności automatycznego przenoszenia wiedzy na inny kontekst społeczny i poznawczy pozwoli na dostosowanie warunków i wymagań edukacyjnych do ich potrzeb i możliwości.

Wśród uczniów ze spektrum autyzmu wyróżnia się osoby szczególnie uzdolnione, których zainteresowania ogniskują się w polu specyficznych, jednodziedzinowych, przy czym pozostałe obszary z przestrzeni społecznej, wspólnotowej, relacyjnej mogą pozostawać na niższym poziomie. Świadomość mocnych stron uczniów z ASD w wymiarze indywidualnych potencjałów asymilowania wiedzy poprzez analizę szczegółów jako istotnych w poznawaniu i nabywaniu umiejętności, stanowi dla pedagogów punkt odniesienia do takiego organizowania procesu lekcyjnego, który uwzględni indywidualnie preferowany styl poznawczy ucznia. Szeroko kontekstowy, o dużym stopniu uogólniania proces dydaktyczny może stanowić barierę w skupieniu uwagi i rozumieniu treści omawianych (werbalnie) czy prezentowanych (wizualnie) zagadnień. Zdaniem Uty Frith „edukacja szkolna sprzyja przyswajaniu abstrakcyjnej wiedzy, która jest niezależna od określonego kontekstu. W tym sensie szkoła sprzyja słabej centralnej koherencji” (U. Frith, 2008, s. 196).

Proces łączenia dwóch strumieni przetwarzania informacyjnego, wzrokowego i słuchowego u uczniów w/ze spektrum autyzmu, który dokonuje się w dynamicznym układzie, napędzanym przez procesy odgórne (*top-down*), kontrolowane przez nabytą wiedzę oraz procesy oddolne (*bottom-up*), kontrolowane przez napływające dane może stanowić barierę w rozumieniu poznawczym (U. Frith, 2008). W przekonaniu Uty Frith, koncepcje dotyczące wzmożonego różnicowania percepcyjnego u osób ze spektrum autyzmu nie wyjaśniają procesów związanych z mentalizowaniem. Do rozwoju ich złożonych strategii przyczynia się zdolność korzystania z kontekstu (U. Frith, 2008, s. 204). Nieumiejętność doświadczenia i odczytywania całości kontekstu znaczeniowego przypomina sytuację dzieci ze specyficznymi trudnościami w czytaniu, które muszą uczyć się czytania budując słowa z poszczególnych elementów alfabetu (T. Gałkowski, E. Pisula, 2004, s. 69-102). Tego typu analogia zawiera podpowiedź dla nauczycieli w zakresie dostosowania sposobów nauczania-uczenia dzieci w/ze spektrum autyzmu. Świadomość, że system czytania w rozdzielności liter na etapie edukacji wczesnoszkolnej, tak zwanego, głoskowania sprzyja pogłębianiu się słabej centralnej koherencji u uczniów z ASD, podczas którego uwaga ucznia skupiona jest na określonym znaku graficznym, jego wymowie fonetycznej, co utrudnia odczytywanie i rozumienie wyrazu jako

całości. Wykorzystanie zapisów graficznych poprzez czytanie globalne, całowyrasowe, pozwala na zapamiętywanie całościowe jego wyglądu, bez zastanawiania się z jakich elementów się składa. Dziecko przyswaja monolityczny obraz graficzny wyrazu, identyfikując go znaczeniowo, przechodząc stopniowo do analityczno-syntetycznego czytania szkolnego. Uwzględnienie odmiennego stylu percepcyjnego uczniów z ASD, posiadanych jako zasobów rozwojowych wysepek zdolności pozwoli na wzajemne odnoszenie sukcesu edukacyjnego, zarówno przez nauczycieli, jak i ucznia.

1.8. Myśliciel monotropiczny w/ze spektrum autyzmu

„Świata potrzeba umysłów różnego rodzaju”.

[T. Grandin, 2010,

https://www.ted.com/talks/temple_grandin_the_world_needs_all_kinds_of_minds/transcript?language=pl; wykład on-line, dostęp elektroniczny: 16.04.2021]

Myśliciel, to człowiek przejawiający umiejętności do namysłu, skłonny do rozmyślań. Jest człowiekiem wiedzy, myślącym, skupionym i uważnym. W Słowniku Staropolskim zwrócono uwagę, że w średniowiecznym rozumieniu jest interpretowany jako *myśliwy*, tłumaczony na *myślący, rozmyślający o czymś, skupiony, uważny* (W. Boryś, 2008), *skłonny do rozmyślań* (A. Bańkowski, 2000). Przejawiający postawy *przemysłnego, biegłego* (por. A. Bańkowski, 2000), *zajmującego się, rozmiłowanego* (por. W. Boryś, 2008) wykonawstwem ulubionego działania. W interpretacji Kingi Knapik, rzeczownik *myśliciel* w polszczyźnie zachował swoje mentalne znaczenie. Autorka pisze, że

„Nagły przyrost w dawnej polszczyźnie (zwłaszcza w XVI i XVII wieku) jednostek leksykalnych w polu nazw wykonawców czynności mentalnych oraz rezultatów tych czynności mógł wynikać z potrzeby doprecyzowania znaczenia skomplikowanych procesów umysłowych. Powstałe szeregi wyrazów współ funkcyjnych typu: *zmyślaniec-zmyślacz-zmyślnik, znaniecznawca*, w kategorii nazw wykonawców czynności, czy *mysł-wymysł-domysł-pomysł* w grupie nazw wytworów myślenia, nie przetrwały jednak cezury XIX wieku. Po okresie rozkwitu nastąpiła redukcja nadmiernie natworzonych formacji, które, dublując się semantycznie, nie zyskały aprobaty użytkowników języka” (K. Knapik, 2011, s. 8).

Powoływana autorka jest zdania, że interpretowany formant⁴⁸ reprezentuje jednostki, które można określić jako *mysliciel*, *obmysliciel* jako ten, kto jest „przezorny, opatrny” (SL⁴⁹) oraz *patrzyciel* jako „ten, kto patrzy czy też oddaje się kontemplacji” oraz *natchniciel* jako „ten, kto ożywia, wzbudza myśli, uczucia, wolę” (K. Knapik, 2011, s. 5). W obszarze takiej interpretacji zawiera się *bystrość*, *inteligencja* (S. Reczek, 1968) oraz *bystrość myśli* (A. Zdanowicz, 1861) w który wpisuje się umysł monotropiczny. Jego istotę stanowi umiejętność skupiania uwagi na wybranym, ograniczonym polu zainteresowań i pomijanie rzeczy, które nie znajdują się w obszarze aktualnych punktów zakotwiczenia czyli nie znajdujących się w tunelu uwagi. Dinah Murray, Wendy Lawson, Mike Lesser (2005) w artykule *Attention, monotropism and the diagnostic criteria for autism*, piszą o nietypowych strategiach alokacji uwagi⁵⁰, która znajduje się u podstaw wzorców subiektywnych doświadczeń, zgłaszanych przez osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (por. R. Blackburn, 2000; T. Grandin i in., 1995; W. Lawson, 1998; D. Williams, 1994). Nietypowe wzorce uwagi występujące w autyzmie stanowią przedmiot badań naukowych (por. G. Goldstein i in., 2001). Zdaniem badaczy, ograniczony zakres zainteresowań, wchodzący w skład kryterium diagnostycznego ASD stanowi centralny element stanu autystycznego, określanego jako monotropizm (D. K. C. Murray, 1992). Powtarzalne, stereotypowe, schematyczne wzorce zachowań i czynności o których mowa w zestawieniu kryterialnym, wynikają z tendencji monotropicznej (D. Murray i in., 2005). Skutkuje ona tym, że duże obszary potencjalnych informacji nie są rejestrowane, a tylko przechowywane w pamięci jako elementy, które można wymienić i nazwać, a niekoniecznie w połączeniu z umiejętnością ich wykorzystania praktycznego. W interpretacji badaczy, ograniczona dostępność pola uwagi odgrywa fundamentalną rolę w sposobie odbioru wydarzeń w codziennej rzeczywistości. Strategie umysłowe regulujące stopień „przydzielania” uwagi szerokiej lub skoncentrowanej na wybranych elementach są istotne w kształtowaniu procesu poznawczego. W przekonaniu Dinah Murray i in. (2005), którzy piszą, że

„[...] diagnoza autyzmu wyselekcjonowuje te nieliczne osoby znajdujące się na głębokim lub ostrym skrajach tego rozkładu strategii (...) interakcje społeczne, używanie języka i przenoszenie przedmiotu uwagi są zadaniami wymagającymi szerokiego rozłożenia uwagi. W konsekwencji działania te są hamowane przez kanalizację dostępnej uwagi na kilka wysoce rozbudzonych

⁴⁸ *Formant*, *zrostek*, *afiks* (łac. *affixum*, element przyczepiony) - słowotwórcza część wyrazu, dodana do jego podstawy słowotwórczej; modyfikuje wyraz podstawowy pod względem znaczeniowym lub funkcjonalnym ([http://pl.wikipedia.org/wiki/Formant_\(morfologia\)](http://pl.wikipedia.org/wiki/Formant_(morfologia))).

⁴⁹ S L odniesienie do S. B. Linde, *Słownik języka polskiego*, Lwów, 1854.

⁵⁰ W teorii Daniela Kahnemana (1973), uwaga jest pojmowana jako system dystrybucji energii mentalnej, nazywanym „alokacją zasobów uwagi”; wykonywane czynności przez człowieka angażują różną ilość posiadanych przez niego zasobów, co ma wpływ na poziom wykonywanych czynności.

zainteresowań. Zgodnie z naszą hipotezą różnica między autyzmem a nieautyzmem jest różnicą w strategiach stosowanych w dystrybucji rzadkiej uwagi. Innymi słowy, jest to różnica między (...) monotropiczną tendencją, a (...) tendencją politropiczną”⁵¹ (tł. wł. A. B. za: D. Murray i in., 2005, s. 140).

Zsynchronizowanie doświadczanych interakcji społecznych przy jednoczesnym posługiwaniu się językiem komunikacji werbalnej w połączeniu z umiejętnością przenoszenia uwagi wymagają szerokiego pola uwagi określanego jako tendencja politropiczna. U osób w/ze spektrum autyzmu strategie w dystrybucji uwagi mogą być wyhamowywane przez tunełowość pola uwagi. Koncentracja na fragmentarycznym wycinku całości obrazu stanowi o tendencji monotropicznej do interpretacji rzeczywistości w aspekcie lokalnym, indukcyjnej integracji informacji. Monotropiczna koncentracja w hipotezie ograniczonej uwagi osób ze spektrum autyzmu („słaba lokalna” centralna koherencja, spójność) może przyjąć dwa kierunki wykonawcze, może oznaczać skłonność do właściwego wykonania zadania (krok po kroku, zgodnie z określonymi wytycznymi, instrukcjami), jak i do utraty informacji istotnych, a wynikających z kontekstu sytuacji zadaniowej. Monotropiczna koncepcja strategii uwagi uczniów z ASD wpisuje się również w sposób i preferencje wykonywania przez nich zadań stanowiących przedmiot ich szczególnych zainteresowań. Realizacja samodzielnie wygenerowanych pomysłów nie w pracy zespołowej, ale indywidualnej może stanowić dla ucznia jego osobistą przestrzeń w rozwoju potencjału monotropicznego, który powinien być interpretowany jako zasób, a nie deficyt.

Obecność strategii monotropicznej przy rozwiązywaniu zadań umysłowych, matematyczno-logicznych, zakresu kategoryzowania, systematyzowania przez uczniów ze spektrum autyzmu jest kompatybilna z poziomem inteligencji IQ oraz stopniem komunikacji werbalnej. Stanowi fundament strategii poznawczej takich uczniów. Konstrukty ściśle są ze swej natury stałe, niezmiennie i przewidywalne (prawa matematyki, fizyki). Natomiast sytuacje społeczne, wielowątkowe i wielokontekstowe są trudne do przewidzenia, identyfikowania z już poznaną sytuacją. Kierują się one „normami ukrytymi” społecznie uważanymi za akceptowalne jako intuicyjne przyswajane w procesie rozwoju, który u dziecka z ASD przebiega odmiennie.

⁵¹ Tekst oryginalny: „[...] *diagnosis of autism selects those few individuals at the deep or tight-focus extreme of this distribution of strategies (...) social interactions, the use of language, and the shifting of the object of attention are all tasks that require broadly distributed attention. Consequently these activities are inhibited by the canalization of available attention into a few highly aroused interests. Our hypothesis is that the difference between autistic and non-autistic is a difference in the strategies employed in the distribution of scarce attention. That is to say, it is the difference between having few interests highly aroused, the monotropic tendency, and having many interests less highly aroused, the polytropic tendency*”.

Stopień (głębia) monotropizmu w autystycznym spektrum może pogarszać rozumienie złożonych sytuacji społecznych (D. Murray i in., 2005, s. 144).

Odniesienie teorii monotropicznej uwagi jako kategorii zasobu ucznia z ASD w procesie kształcenia dotyczy posiadanych przez niego talentów i ich rozwoju w toku edukacji szkolnej i pozaszkolnej. Tacy uczniowie mogą nie przejawiać trudności z integracją informacji, które stanowią przedmiot ich szczególnych zainteresowań. Wykonywanie zadań mieszczących się w „repertuarze pasji” pozwala na dostrzeżenie potencjału dziecka i stwarzanie mu warunków do jego rozwoju, zarówno w procesie indywidualizacji kształcenia, jak i w organizowaniu zajęć rozwijających uzdolnienia.

Zdaniem Dinah Murray i in. (2005) zainteresowanie określane jako monotropiczne jest znacznie bardziej hermetyczne niż typowe (D. Murray i in., 2005, s. 142). Typowe zainteresowania przenikają się nawzajem mnogością powiązań, a ich jedyne możliwe do zidentyfikowania różnice są wyznaczone przez dominację kulturową. Koncentracja monotropiczna u osób ze spektrum autyzmu to „głębokie baseny przyciągania” uwagi jednokierunkowej skierowanej na efekt wykonawczy zadania. Kontakt afektywny przy dużym zaangażowaniu emocjonalnym w wykonanie zadania stanowiącego szczególne zainteresowanie ucznia stanowi o jego wyłączeniu się i braku reakcji na otaczające środowisko. Silna tendencja koncentracji na zadaniu wprowadza w stan niekontrolowania bieżących potrzeb funkcjonalnych. W przekonaniu powoływanych badaczy, następstwem tak ścisłego skupienia uwagi jest brak jakichkolwiek strukturalnych przewidywań możliwości jej zakłócenia przez czynniki rozpraszające. Dostarczanie wcześniejszych informacji w celu interpretacji aktualnego doświadczenia, będzie w monotropizmie mocno ograniczone do informacji zdobytych w związku z kryterialnie wąskim zakresem zainteresowań (D. Murray i in., 2005). Badacze wskazują na tendencję do bycia idiosynkratycznym w swoistym ruchu oporu wobec korekty zachowania procedury pośredniej. W rezultacie „ostre granice kategorii”, mogą być wysoce idiosynkratyczne, nie pokrywając się z granicami narzuconymi przez wspólny język. Skutkiem czego, automatyczne wnioskowanie umożliwiające procesy organizowania powiązanych wzajemnie semantycznych kategorii języka u osób z ASD może być utrudnione (M. Mari i in., 2003).

Tendencja do bycia afenomenologiem poprzez uczenie się na podstawie zmysłowego poznawania świata, a nie poprzez implikacje, narracje z doznawanych wrażeń, stanu emocji powoduje jego doświadczenie na poziomie sensorycznym. System językowy opisu jest w dystansie do bezpośrednio odczuwanych doznań zmysłowo-poznawczych. Konceptualizacja wielowątkowych znaczeń docierających treści przekazu społecznego jest częścią procesu inkulturacji, który u osób z ASD przebiega odmiennie w porównaniu do rozwoju przyjątego

jako typowy i normatywny. Angażuje typowe osoby do przejawiania podobnych zachowań, określanych jako społecznie pożądane, a które mogą być zupełnie niezauważalne lub pomijane przez osoby ze spektrum autyzmu. Problemy z interpretacją złożonych procesów społecznych i próbą ich mentalnej identyfikacji może stanowić barierę w ich odczytywaniu i nadawaniu właściwych znaczeń. Duża zmienność sytuacyjna w przestrzeni szkolnej ucznia w/ze spektrum autyzmu, ciągła potrzeba dookreślania znaczeń w konceptualizacji dziejących się dydaktycznie sytuacji, stanowi trudność interpretacyjną w zakresie uznaniu ich ważności i znaczenia.

Umysł monotropiczny powoduje fragmentaryczne doświadczanie świata kulturowo-społecznego, skutkując tym, że wyjątkowo trudno dla ucznia ze spektrum autyzmu zrozumieć istnienie ciągłego przepływu informacji w „dziejącym się” dyskursie społecznym. Zdaniem Dinah Murray i in. (2005), którzy piszą, że

„[...] poznawcze skutki monotropizmu hamują jednoczesną świadomość różnych perspektyw i ograniczają modelowanie zainteresowań innych ludzi, tak że jednostka monotropowa nie wie, jak się do nich dopasować. U osób z monotropią świadomość innych punktów widzenia jest raczej osiągnięciem niż naturalnym zjawiskiem i może pojawić się dopiero w dorosłym życiu⁵²” (tł. wł. A.B. za: D. Murray i in., 2005, s. 148).

Budowanie świadomości dostrzegania istnienia wzajemności społeczno-relacyjnych u ucznia w/ze spektrum autyzmu, które charakteryzując się monotropicznym odbiorem świata może nie dostrzegać takiej potrzeby i konieczności bycia we wspólnocie, począwszy od środowiska domowego, przez społeczność szkolną stanowi wyzwanie edukacyjno-terapeutyczne. Budowanie przestrzeni do modelowania wzorców zachowań jest możliwe tylko wtedy, gdy dziecko autystyczne doświadczy rozumienia, cierpliwości i przekieruje swoją uwagę na czynne zainteresowanie się osobą, która jest dla niego ważna i znacząca. Proces przekierowania uwagi jest umiejętnością wejścia do monotropicznego, tunelowego pola uwagi dziecka przez uczestnika interakcji (nauczyciel, pedagog specjalny, psycholog, terapeuta, rodzic) i odegranie w nim takiej roli, która przykuje uwagę ucznia ze spektrum autyzmu na nowym obiekcie, fragmencie. Interpretacja określonego fragmentu, jego znaczenia będzie miała wpływ na kształtowanie się obrazu tylko w odniesieniu do wybranej, konkretnej i analogicznej sytuacji. Każda nowa treść, wydarzenie tworzy nowy kontekst znaczenia, który mo-

⁵² Tekst oryginalny: „[...] *cognitive effects of monotropism inhibit simultaneous awareness of different perspectives and limit the modelling of other people's interests, so that the monotropic individual does not know how to fit in with them. In monotropic individuals, awareness of other viewpoints is an achievement rather than a natural occurrence, and may not occur until well on in adult life*”.

że wywołać u ucznia mechanizmy obronne przez sytuacją powodującą dyskomfort psychiczny, wyzwalając „trudne zachowania” (ucieczka, agresja wynikająca z lęku, frustracji, obawy). Niesprawiedliwa, powierzchowna i negatywna ocena zachowania ucznia z ASD jako skutek braku rozumienia specyfiki jego funkcjonowania tworzy barierę w procesie budowania przestrzeni terapeutycznej. Uczeń postrzegany jako intruz, jako uczeń trudny, zakłócający proces lekcyjny jest świadomie wyizolowywany ze społeczności szkolnej. Proces dostosowywania warunków i wymogów edukacyjnych do możliwości psychofizycznych ucznia w/ze spektrum autyzmu może być rozumiany odwrotnie, jako dostosowywanie się ucznia do warunków już istniejących w szkole.

W świecie szkolnych narracji, umysł monotropiczny może być utożsamiany z deficytem i brakiem uogólnionej, szeroko-horyzontalnej perspektywy określanej jako przestrzeń holistyczna. W moim przekonaniu, myślenie monotropiczne sprzyja rozumieniu ukierunkowanej komunikacji opartej o proste, zwarte wypowiedzi, które uczeń w/ze spektrum autyzmu może przetworzyć w celu wykonawczym. Badacze, tacy jak: Piotr Francuz, Paweł Stróżak i Elżbieta Kluska (2013) są zdania, że im prostszy komunikat jest przetwarzany, tym więcej zasobów uwagi pozostaje do wykorzystania. Świadomość analizy kontekstów społecznych wraz z koniecznością wydatkowania zasobów uwagi na ich interpretację przez uczniów z diagnozą zespołu Aspergera może być powodem do argumentacji, że mogą być przez nich wykorzystywane w innym, bardziej satysfakcjonującym osobistym celu. Wewnętrzny system nagrody powoduje satysfakcję i poczucie zadowolenia z wykonanego zadania ważnego z perspektywy ucznia. Powodem może być również nie dostrzeżenie konieczności asymilacji społecznej. Odniesienie do kontekstów społecznych jest o tyle trudne, że nie można ich podstawić do sprawdzalnych wzorów. Nieprzewidywalność emocjonalnych reakcji, nagłe zmiany kierunku myślenia, zawiłe argumentacje, w których nie jest zachowana struktura uporządkowanej, logicznej wypowiedzi, powodują niechęć do monotropicznej analizy. W przekonaniu Dinah Murray, Wendy Lawson i Mike Lessera, osoba powinna dostrzegać wartość poświęcania wysiłku potrzebnego do modelowania zachowań innych (D. Murray i in., 2005, s. 149). Próby rozumienia znaczeń komunikatów o dużym stopniu subiektywności, emocjonalności mogą być jednymi z najbardziej zniechęcających doświadczeń dla osób w/ze spektrum autyzmu. Przyglądanie się i przysłuchiwanie się temu, co robią inni, o czym mówią, jak mówią, gestykulacji, wyrazie twarzy, powoduje konieczność wielokanałowego skupiania uwagi na kilku czynnościach w jednym czasie. Przetwarzanie całego procesu w wielości napływających dźwięków, odbieranych z taką samą częstotliwością i natężeniem może stanowić trudność w procesie ich rozumienia dla ucznia autystycznego. Jednoczesna sekwencja w przetwarzaniu

zdarzeń na kilku poziomach: fonetycznym, fonologicznym, syntaktycznym, semantycznym i pragmatycznym jest złożonym procesem, który dla ucznia w/ze spektrum autyzmu stanowi trudność w złożeniu jej jako całości. Na poziomie fonetycznym, słyszane dźwięki mogą nie być identyfikowane jako wzajemnie ze sobą powiązanie. Wielość słyszalnych, ale nie filtrowanych odgłosów otoczenia jest odczuwalna jako kula dźwiękowa. Dodatkowa analiza intonacji, melodii języka, sposobu artykułowania dźwięków, wpływających na znaczenie używanych słów stanowi trudność w ich rozumieniu dla osób myślących monotropicznie. Opanowanie reguł semantycznych i składniowych jest trudnym procesem uczenia się komunikacji jako dialogu, a nie monologu. Osoby monotropiczne mogą nie dostrzegać pragmatycznych uchybień swojego stylu komunikacji i rozpoznawania granic między sobą, a innymi uczestnikami procesu komunikacji (R. R. Jordan 1999; D. K. C. Murray 1996).

Dinah Murray, Wendy Lawson i Mike Lesser (2005) są zdania, że „aby pracować efektywnie i właściwie, praktycy muszą posiadać pewne zrozumienie zagadki autyzmu. W związku z tym osoby z autyzmem muszą mieć pewne zrozumienie zagadek codziennej egzystencji”⁵³ (tł. wł. A. B., za: D. Murray i in., 2005, s. 152). Tendencja monotropiczna do skupiania się na jednej rzeczy nie musi być jednak wadą, w świecie „nauk ścisłych” jest to pożądana kompetencja. W przekonaniu samorzeczniczki ze spektrum autyzmu, Camilii Pang, która pisze, że

„[...] mój osobliwy koktajl neuroróżnorodności jest również błogosławieństwem, moją życiową supermocą, ponieważ wyposażył mnie w narzędzia umysłowe pozwalające na szybką, skuteczną analizę (...) problemów” (C. Pang, 2022, s. 11).

Uznanie faktu monotropizmu jako narzędzia umysłowego u osób ze spektrum autyzmu, pozwala na analizę wyselekcjonowanych informacji, który jest zasobem analitycznym podczas procesu określanego jako badanie przyczynowości określonego zjawiska, faktu.

⁵³ Tekst oryginalny: „*In order to work effectively and appropriately, practitioners need to have some understanding of the enigma of autism. Correspondingly, people with autism need to have some understanding of the enigmas of day-to-day existence*”.

Rozdział 2

Próby wyjaśnienia psychogenego i biomedycznego spektrum autystycznego, pomiędzy mitem, a kolektywizmem naukowym

„[...] historia autyzmu ujawnia, jak silnie nauka uwikłana jest w kontekst i styl myślowy swojej epoki, a jej wytwory mogą ulegać mitologizacji”.

[K. Osóbka, 2017, s. 94]

Kolektywizm jest orientacją wspólnotową w zakresie realizacji celów i zadań; przeciwny do indywidualizmu. W interpretacji Felicjana Byłoka jest ujmowany jako „działanie warunkowane przez normy, oczekiwania i interesy grup społecznych, których jest członkiem. Istotą kolektywizmu jest podporządkowanie osobistych celów jednostki celom kolektywu, którym zazwyczaj są grupy społeczne (rodzina, grupa wiekowa, zespół pracowniczy itd.). Relacje jednostki z grupą są stabilne, nawet gdy kolektyw stawia duże wymagania wobec swoich członków” (F. Byłok, 2017, s. 22). W przekonaniu autora jest typem idealnym, w którym zawarte są hybrydy pojęć, takich jak „kolektywistyczny indywidualizm” i „indywidualistyczny kolektywizm” (J. Szacki, 1999, s. 11-12).

Kolektywizm stanowi pewien konstrukt kulturowy w który wpisana jest orientacja nacechowana aksjologicznie takimi wartościami, które identyfikowane są w strukturach wewnętrznych grupowych. Jarosław Bąbka zalicza do nich m.in. obowiązek, społeczną harmonię, solidarność grupową, świadomość „my”, emocjonalną zależność (J. Bąbka, 2012, s. 124). W kulturze kolektywistycznej wzajemny stopień relacyjności jest regulowany poczuciem wspólnotowości i przynależności do określonej grupy. Mając na uwadze kolektywizm naukowy, możemy mówić o strukturze przynależności do grupy badaczy, naukowców, którzy mogą wpisywać się w jeden nurt myślowy, koncepcję lub strategię badawczą. Struktury takiej grupy z reguły są hermetyczne, przyjmując za punkt odniesienia uznanie podobnego stylu kolektywnego myślenia wraz z otrzymywaną gratyfikacją w postaci wsparcia i uznania argumentacji mieszczących się kategoryalnie w przyjętym schemacie. Uznanie określonej matrycy w sposobie myślenia naukowego zawęża eksplorację pozostałych obszarów badawczych, określanych jako nowatorskie lub innowacyjne, wpisujące się w paradygmat progresyjnej zmiany. Każda zmiana rozumiana jako proces wymaga uznania możliwości do jej zaistnienia.

W przekonaniu Jarosława Bąbka,

„W kulturze, w której ceni się wartości kolektywistyczne, socjalizuje się młode pokolenie w taki sposób, aby zarówno przywiązywało ono wagę do stałości komunikatów niezależnych od kontekstu, oszczędności w wyrażaniu emocji i myśli, jak i nie kwestionowało zdania ludzi będących autorytetami” (J. Bąbka, 2012, s. 125).

Osoba określana jako autorytet stanowi punkt odniesienia do przyjmowanych racji i argumentów, które są w nim osadzone i przyjęte z założenia jako naukowo udowodnione. Na przestrzeni dziejów znalazło to swoje implikacje w próbach wyjaśnienia kategorii pojęciowej autyzmu i sposobu interpretacji jego przyczynowości. Przynależność kolektywistyczna do środowiska naukowego determinowała sposób identyfikowania się z teorią, której nadawano status naukowej. Autorytet w osobie kreującej siebie jako naukowiec-badacz stawał się wystarczający do uznania, że określona koncepcja wpisywała się do kanonu nauk jako naukowa i niepodważalna. Poddanie jej w wątpliwość stanowiło o wykluczeniu z kolektywnego grona naukowego.

W procesie naukowym w którym nie zachodzi namysł i refleksja stwarza się warunki do kreowania czegoś, co jest pewnym sposobem myślenia życzeniowego, ujmowanego jako myśl mitologiczna. Wytwór osoby, która kreuje siebie jako autorytet dziedzinowy staje się fundamentem do przyjmowania jej przekonań twierdzeń jako pewnych i potwierdzonych naukowo. Poddanie ich w wątpliwość naraża na wykluczenie z kolektywu uznanego jako naukowy. W procesie naukowym w którym nie zachodzi namysł i refleksja stwarza się warunki do kreowania czegoś, co jest pewnym sposobem myślenia życzeniowego, ujmowanego jako myśl mitologiczna. Wytwór osoby, która kreuje siebie jako autorytet dziedzinowy staje się fundamentem do przyjmowania jej przekonań twierdzeń jako pewnych i potwierdzonych naukowo. Próba zachowania *status quo* pozornego kolektywizmu z zachowaniem elementów myślenia kolektywistycznego jest postawą asekuracyjną, która w przekonaniu Stanisława Wojtowicza dopuszcza „interpersonalne porównywanie i agregowanie użyteczności (ważne zadanie badawcze polegałoby na uważnym tropieniu idei kolektywistycznych na tych obszarach, które są pozornie od kolektywizmu jak najbardziej odległe)” (<https://stanislawwojtowicz.pl/2016/01/kolektywizm/>, dostęp elektroniczny: 29.01.2022).

Nauki społeczne i humanistyczne na przestrzeni dziejów ukazywały swoją orientację kolektywną w sposobie interpretacji przyczynowości autyzmu. Pomimo deklaratywności ro-

zumienia człowieka w wymiarze ontologicznym, teorie biomedyczne i psychogenne etiologii autyzmu na trwale wpisały się w historii myśli pedagogicznej.

2.1. Teoria psychopedagogiczna „oziębłych matek” - konteksty psychoanalityczne

„Jestem przekonany, iż powodem tego godnego ubolewania podejścia wielu naukowców jest rozdział między przestarzałym, ale nadal powszechnie wyznawanym, oficjalnym poglądem na naturę nauki a praktycznym, choć ograniczonym, wglądem w naukę taką, jaką przyswajają sobie typowi badacze. „Prawda”, „obiektywność” to święte ideały. Jednak rozumiane w sposób klasyczny są dla zwykłego współczesnego naukowca zbyt naiwne, zaś w praktycznym znaczeniu tych słów, z jakim mamy do czynienia w codziennym życiu naukowców, są zbyt skomplikowane i odarte z wszelkiej wzniosłości”.

[L. Fleck, 2006b, s. 324].

W czasach Hansa Aspergera w środowiskach naukowych dominowało przekonanie, że autyzm dotyczył głównie chłopców z tak zwanych „dobrych domów białych rodzin”, co zdaniem Mateusza Płatosza,

„[...] przełamywało klasową determinację wielu chorób i niepełnosprawności. Sprzyjało to umiejscowieniu przyczyny autyzmu na zewnątrz, a dokładnie - w wykształconych, aktywnych zawodowo matkach. To ich zimne, odrzucające zachowanie miało powodować wycofanie się ich dzieci ze świata społecznego. Języka dla tej koncepcji dostarczyła dominująca ówczesnie w psychiatrii psychoanaliza. Na oddzielną analizę zasługiwałaby teza, że autyzm posłużył jako projekcja społecznego lęku przed zmieniającą się rolą kobiet w okresie powojennym (...) Twierdzenie, że długi okres instytucjonalnej przemocy i dominacja „chorobowej” teorii autyzmu, stawiającej w stan oskarżenia aktywne zawodowo kobiety, były wyłącznie efektem niewielkiej wiedzy na temat autyzmu oraz popularności psychoanalizy, jest nie tylko uproszczeniem, ale też odwróceniem przyczyny i skutku” (M. Płatos, 2018, s. 105-106).

Zarówno badania nad przyczynowością autyzmu Hansa Aspergera, jak i Leo Kanner’a obejmowały głównie chłopców. Obaj naukowcy widzieli potrzebę zwiększenia obszaru badawczego na badanie występowania cech autystycznych u dziewcząt, ale ich uwaga była skupiona szczególnie na chłopcach. Leo Kanner w swoich pracach badawczych wskazywał na wrodzone przyczyny występowania cech autystycznych. Opisywani przez niego chłopcy pochodzili z rodzin inteligenckich o wysokim statusie socjokulturowym. Tadeusz Gałkowski

przywołuje następujące wyjaśnienie postaw i zachowań rodzicielskich za czasów dominacji teorii psychogennej przyczyn autyzmu,

„[...] praca zabierała im dużo czasu i nie stwarzali dzieciom w domu rzeczywiście ciepłej atmosfery, niezbędnej dla normalnego rozwoju emocjonalnego. Dzieci wyrastały więc w środowisku chłodnym uczuciowo, gdzie większe znaczenie przywiązywano do atrakcyjnych wartości związanych ze sztuką, nauką, sprawami zawodowymi aniżeli do kontaktów międzyludzkich” (T. Gałkowski, 1980, s. 15).

Zwolennicy nurtu psychoanalitycznego zaczęli dostrzegać korelacje pomiędzy atmosferą i zwyczajami środowiska domowego badanych dzieci, łącząc je z cechami rodziców, a występowaniem cech autystycznych (por. A. Brauner, F. Brauner, 1988, s.11). Pomimo braku dowodów naukowych na istnienie takich zależności, głoszone poglądy znalazły swoich wyznawców w kolektywnym świecie psychoanalitycznym. Zdaniem Krzysztofa Osóbki

„[...] psychoanalitycznej indoktrynacji uległy też całe pokolenia rodziców, wierząc, że są sprawcami zaburzenia swojego dziecka. Psychogenne teorie dotyczące etiologii autyzmu nie znalazły żadnego oparcia w badaniach empirycznych. Przyniosły jedynie nie potrzebne nieporozumienia i ogromne cierpienia zarówno dzieciom autystycznym, jak i rodzicom, którzy odegrali rolę kozła ofiarnego” (K. Osóbka, 2017, s. 94).

Leo Kanner skupiając swoją uwagę na rodzicach badanych chłopców u których diagnozował cechy autystyczne w sposób znaczący przyczynił się do tego, że środowiska psychoanalityczne zasymilowały przekonanie o powiązaniach pomiędzy cechami rodziców, a autyzmem u ich potomstwa. Opisywał rodziców jako „intelektualistów, zimnych i sztywnych”, wskazując jednocześnie zwolennikom nurtu psychoanalitycznego na ich „winę” wystąpienia u dzieci cech autystycznych (A. Brauner, F. Brauner, 1993, s. 218). Lucyna Bobkowicz-Lewartowska jest zdania, że psychoanalitycznej indoktrynacji uległy całe pokolenia rodziców, wierząc, że są sprawcami zaburzenia swojego dziecka (L. Bobkowicz-Lewartowska, 2005, s. 20). W odpowiedzi na zaistniałą sytuację i mylnej interpretacji w założeniach teoretycznych przyczynowości autyzmu u dzieci, Leo Kanner podczas I Kongresu Krajowego Stowarzyszenia dla Dzieci Autystycznych w San Francisco 17 lipca 1969 roku, powiedział,

„Chciałbym tu oświadczyć, że was uniewinniam jako rodziców. Byłem cytowany w sposób fałszywy wiele razy. Posłużyłem się słowem, które nie jest wieloznaczne - „wrodzony”, lecz ze względu na to, że podałem charakterystykę osobową rodziców byłem źle interpretowany, jakbym miał rzekomo powiedzieć: „Wszystko to jest winą rodziców”. Ci spośród was, którzy

przyszli wraz ze swoimi dziećmi mnie zobaczyć, wiedzą dobrze, że nigdy czegoś takiego nie mówiłem. W istocie rzeczy starałem się ulżyć zaniepokojonym rodzicom, których takie spekulacje napawały lękiem” (A. Brauner, F. Brauner, 1993, s. 218, cyt. za: L. Kanner, 1969).

Wyjaśnienia Leo Kanner’a stanowiły próbę usprawiedliwienia dla założonej teorii, która nie została zweryfikowana naukowo. Na jej fundamencie zaczęły tworzyć się teorie pseudonaukowe, które wskazywały istotny wpływ czynników psychogennych na rozwój cech autystycznych u dzieci. Krzysztof Osóbka dokonując opisu psychoanalitycznych teorii dotyczących przyczynowości autyzmu odwołuje się do DeMayera (1977), który dokonał zestawienia wskazanych teorii z powołaniem się na ich twórców. Począwszy od 1958 roku wskazał na Bruno Bettelheima i jego wyjaśnienie przyczynowości autyzmu, rozumianej jako odrzucenie i gniew ze strony rodziców. Następnie wymienił Des Lauriesa (1962) i jego osadzenie w teorii psychanalizy dotyczącej „ego” jako niezdolności do nawiązywania kontaktu z rzeczywistością. Wymieniając E. Pavensteda (1955) zwrócił uwagę na psychotyczną więź matki z dzieckiem, a powołując teorię Knighta (1963), odniósł się do niemożności ustalenia u dziecka prymatu oralnego, która doprowadza do tego, że rozwój funkcji poznawczych przechodzi z ego eksteroceptywnego do interoceptywnego. Powoływany w zestawieniu DeMayer, Ferster (1961) zwracał uwagę na rodziców, którzy swoim zachowaniem i postawami wzmacniają występowanie patologicznych objawów u swoich dzieci (K. Osóbka, 2017, s. 105-106).

Teorie przypisujące przyczyny autyzmu dziecięcego czynnikom psychogennym znalazły wielu zwolenników. Praca naukowa Leo Kanner’a dotycząca etiologii autyzmu została fragmentarycznie przyjęta przez kolektyw psychanalizy, przyjmując za istotne wyłączenie uwagi na czynnikach psychogennych jako podłoża występowania cech autystycznych u dzieci. Środowiska naukowe, ulegając zjawisku myślowego kolektywizmu i wpisując się w „modnego ducha epoki”, zaczęły utrzymywać zasadność teorii psychogennych jako przyczyn autyzmu. Tworząc specjalistyczne wspólnoty poddane wzajemnym oddziaływaniom intelektualnym, którymi charakteryzował wyrafinowany styl myślenia eksperckiego. W przekonaniu Ludwika Flecka, można określić jako „wtajemniczony krąg ezoteryczny”, mający wpływ na wszystkich, którzy zdaniem autora poddają się działaniu stylu, nie odgrywając w nim czynnej roli, stając się propagatorami lub zwolennikami idei przyjmowanej lub też dominującemu wyjaśnieniu asymilowanej teorii (L. Fleck, 1986, s. 136-138). Do grona ezoterycznego, Ludwik Fleck (1986) zaliczał między innymi twórczo pracujących naukowców, a pozostali jako wszyscy (to jest ludzie zainteresowani postępami nauk, do których zaliczał również nauczycieli szkolnych), którzy poddawali się stylowi myślowemu grona dominują-

cych autorytetów jako bierni odbiorcy, tworzyli szerszy krąg egzoteryczny. Czytając książki naukowe, uczestnicząc w konferencjach, grupa szerszych odbiorców miała dostęp do stylu myślowego, jak pisał Ludwick Fleck (1986) wtajemniczonego kręgu ezoterycznego. Na podstawie prezentowanej fragmentarycznej teorii etiologii autyzmu, ufając w moc przekazu wiedzy przyjętej przez krąg specjalistów, szersza grupa odbiorców zaczęła się z nią identyfikować. Skutkiem bezrefleksyjnego przyjmowania twierdzeń kolektywistycznego środowiska naukowego, dokonującego fragmentarycznego wyboru treści z teorii Leo Kanner'a dotyczących przyczynowości autyzmu, stało się rozpowszechnianie wpływu zaburzonego rodzicielstwa na genezę występowania cech autystycznych u dzieci. Zdaniem Krzysztofa Osóbki,

„[...] powstanie, rozwój i ekspansja oraz silny opór przed zmianami teorii o psychogennej etiologii autyzmu mają wszelkie znamiona zmitologizowanego wytworu bardzo specyficznego i wąskiego kolektywu myślowego” (K. Osóbka, 2017, s. 116).

Wpływowym badaczem postulującym wyjaśnianie przyczyn autyzmu czynnikami psychogennymi był Bruno Bettelheim⁵⁴ (1903-1980), który w latach sześćdziesiątych dwudziestego wieku rozpowszechnił w ograniczonym zakresie teorię Leo Kanner'a, dotyczącą przyczyn wczesno dziecięcego autyzmu (por. B. Bettelheim, 2012, 1988; N. Sutton, 1995). Powoływany autor, odniósł się wybiórczo do wypowiedzi badacza, z których rzekomo mogłoby wynikać, że autyzm ma fundamenty psychogenne w oparciu o twierdzenie, że to „zimni” intelektualiści z brakiem poczucia humoru i nadmiernym perfekcjonizmem są „winni” autyzmu swoich dzieci (C. Heinicke, 1956; A. Brauner, F. Brauner, 1986, s. 218, 234). Przyjęcie tak uogólnionych stwierdzeń Leo Kanner'a, skutkowało uznaniem przez Bruno Bettelheima, że badacz jest zwolennikiem koncepcji psychogennej etiologii autyzmu. Zdaniem Alfreda i Francjise Brauner, Leo Kanner nie identyfikował się z takim poglądem. Autorzy byli przekonani, że

„Kanner cierpiał z powodu takiego oskarżenia. Cała jego biografia jest przeciwstawieniem tego typu poglądów, a potwierdza to jego dzieło *Child Psychiatry* (...) W roku 1941 (...) napisał książkę *W obronie matek. Jak wychowywać dzieci na przekór gorliwym psychologom*” (A. Brauner, F. Brauner, 1986, s. 235).

⁵⁴ Psychoanalityk poch. austriackiego; przedstawiciel psychologii humanistycznej; zainteresowania naukowe i praktyczne koncentrował na leczeniu i przywracaniu społeczeństwu dzieci, młodzieży i dorosłych z poważnymi zaburzeniami w funkcjonowaniu osobowości, https://org/wiki/Bruno_Bettelheim, dostęp elektroniczny:02.05.2022.

Jednoznaczne stanowisko w tej sprawie przedstawił osobiście w 1969 roku na konferencji Amerykańskiego Stowarzyszenia dla Dzieci Autystycznych w San Francisco. Zdecydowana wypowiedź odnosiła się do stanowiska wobec dogmatycznych twierdzeń i przekonań Bruno Bettelheim'a, z którymi Leo Kanner się nie identyfikował. Jako pediatra był zdania, że dzieci z autyzmem posiadają wrodzoną niezdolność, utrudniającą im typowe nawiązywanie kontaktu afektywnego z innymi osobami. Jest ona uwarunkowana genetycznym komponentem biologicznym. Powoływani badacze opisali to następująco,

„Będąc człowiekiem precyzyjnie (w domyśle, Leo Kanner, dodane przez autorkę) wyrażającym się i bardzo wrażliwym na wszelkie niuanse językowe, dość ostro ośmieszył sposób myślenia Bruno Bettelheima. Wykluczał wszelką odpowiedzialność (nawet nieświadomą) rodziców za powstawanie wczesnego autyzmu dziecięcego” (A. Brauner, F. Brauner, 1986, s. 235).

Przytaczana wypowiedź Leo Kannera z 1969 roku stanowi sprzeciw wobec identyfikowaniu go z teorią psychogenną Bruno Bettelheima. Brzmi ona następująco,

„Lecz proszę was, strzeżcie się ludzi, którzy w sposób nieodwołalny mówią: Sprawa przedstawia się w ten sposób, ponieważ ja was o tym zapewniam. Należy być roztropnym i poszukiwać wiedzy ze zrozumiałą ciekawością, korzystając z rozmaitych dróg i starając się je doskonalic, weryfikować różne teorie (...) Chciałabym tu oświadczyć, że was uniewinniam jako rodziców. Byłem cytowany w sposób fałszywy wiele razy (...) ze względu na to, że podałem charakterystykę osobową rodziców, byłem źle interpretowany” (A. Brauner, F. Brauner, 1986, s. 235).

Zdecydowane stanowisko austriackiego pediatry, miało rozwiać wszelkie spekulacje związane z łączeniem jego nazwiska z twórczością spekulatywną na temat psychogennej etiologii autyzmu Bruno Bettelheim'a. W myśl której, autyzm miał być skutkiem doznanych przez dziecko urazów psychologicznych w środowisku domowym ze strony oziębłych, nieprzystępnych emocjonalnie rodziców. Był on wyjaśniany, jako „nieświadomy konflikt, często tłumiony, a który można tłumaczyć jedynie przez fantazmaty”, wpisany w psychoterapię psychoanalityczną (A. Brauner, F. Brauner, 1986, s. 243). Alfred i Franquise Brauner, odnosząc się do kwalifikacji Bruno Bettelheima, napisali, że był z wykształcenia humanistą „łatwym do czytania pisarzem”, który potrafił swoje poglądy „przedstawiać w tak atrakcyjny sposób jak kryminalną intrygę”, będą osobą umiejącą „pozyskać rozmówcę” (A. Brauner, F. Brauner, 1986, s. 219). Przypisywał on dominującą rolę w etiologii autyzmu postawie wychowawczej rodziców jako istotnym elemencie patogennym. Bruno Bettelheim twierdził, że zachowanie

dziecka stanowi reakcję na wrogie otoczenie, które przynosi mu cierpienie. Uważał, że dziecko z autyzmem nie przejawia zaufania do otaczającej go rzeczywistości społecznej i wycofuje się z niej, pomimo, iż mogłoby odnaleźć w niej zaspokojenie swoich potrzeb. Wywodził twierdzenie, że autyzm staje się „ostatnią fortecą”, która daje schronienie przed cierpieniem (T. Gałkowski, 1980, s. 21). Wpływ fragmentarycznie przyjętej teorii Leo Kanner’a stał się widoczny w sformułowanej przez Bruno Bettelheima - teorii oziębłych matek (*refrigerator mothers theory*) jako powodu występowania autyzmu u dzieci. Uważał, że przyczyna cech autystycznych jest osadzona w zaburzonym rodzicielstwie. Niewystarczająca więź matki z dzieckiem, nieobecni fizycznie i emocjonalnie „słabi” ojcowie, w przekonaniu Bruno Bettelheima było wystarczającym powodem na wykształcenie się cech autystycznych u potomstwa. Koniecznością wydaje się jednak odniesienie do faktu, iż psychoanalityk w założeniach swojej teorii nie uwzględnił zjawiska tak zwanej obronności dotykowej dzieci ze spektrum autyzmu. Została ona po raz pierwszy opisana przez neurologa Henry Head⁵⁵ (1861-1940) jako reakcja w obrębie pierwotnego układu dotykowego (protopatycznego). Do przejawów nadwrażliwości dotykowej, w przekonaniu Head’a był między innymi częsty problem z przystawieniem do piersi matki karmiącej dziecko (zbyt duża bliskość ciała rodzica jako powód obronności dotykowej). Powołując się na Violet F. Maasa w *Materiały szkoleniowe dotyczące teorii integracji sensorycznej*, Lucyna Bobkowicz-Lewartowska pisze, że „w kontaktach interpersonalnych osoba z obronnością dotykową może okazywać niechęć do fizycznych form okazywania uczuć” (L. Bobkowicz-Lewartowska, 2014, s. 48). Bruno Bettelheim nie poddał analizie opisanego faktu, całkowicie go pomijając, dokonał uproszczenia interpretacji naukowej, wskazując na jedyną przyczynę autyzmu tkwiącą po stronie rodzica, którego określił jako zimny, nieprzystępny dla swego potomstwa. Jednostronne spojrzenie stygmatyzujące matkę jako osobę winną autyzmu dziecka skutkowało doświadczeniem uczucia winy rodzicielskiej, potęgując stan przygnębienia, wywołując stany depresyjne, co w znaczący sposób wpływało na trudność w budowaniu naturalnej więzi rodzicielskiej oraz tworzyło przestrzeń dla sytuacji samospełniającej się „przepowiedni”. Zalecaną formą terapii była izolacja dziecka od zimnego emocjonalnie rodzica na rzecz stacjonarnego systemu terapeutyczno-leczniczego proponowanego przez Bruno Bettelheima. Przekonanie, że tak pojęta separacja umożliwi dziecku u którego diagnozowano cechy autystyczne prawidłowy rozwój emocjonalno-społeczny znalazło poparcie świata nauki. Dominująca w teorii psychogennej, stygmatyzacja matki określanej jako przeintelektualizowanej i niedostępnej uczuciowo, skutkowało

⁵⁵ Pionier prac nad somatyczną reprezentacją nerwów czuciowych, https://org/wiki/Henry_Head: 02.05.2022.

narastaniem zjawiska matki cierpiącej, a obciążenie psychiczne kobiety-matki potęgowało tendencje samobójcze.

Formułując swoje twierdzenia, psychoanalityk (jak sam się określał), często odwoływał się do osobistych przeżyć z obozów koncentracyjnych⁵⁶ (rozważania na temat identyfikacji z agresorem). Autor twierdził, że dziecko autystyczne ze swoją apatią przypomina więźniów obozów koncentracyjnych - ucieka od wrogiego mu świata, który identyfikował z „zimnymi” emocjonalnie matkami. W swojej publikacji, *The Empty Fortress*⁵⁷ opisał zachowania dziecka, Anny⁵⁸ przypominające „wilcze dziecko”, konfrontując z własnym doświadczeniem w obozach koncentracyjnych (B. Bettelheim, 1967, s. 7-8). Bruno Bettelheim rozpoznał przerażenie, którego sam nigdy nie mógł zapomnieć - przerażenie kogoś umieszczonego w środowisku, które stara się go zniszczyć. Zdefiniował to jako sytuację reakcji na „zewnątrzne zagrożenie - rzeczywiste lub wyobrażone z wewnętrznymi manewrami, które w rzeczywistości nas osłabiają ” (B. Bettelheim, 1967, s. 77). Autor wywiódł twierdzenie, że obserwacja zachowań Anny pozwoliła mu na dokonanie generalizującego opisu autyzmu „jakoby” z punktu widzenia badanego. W swoich założeniach teoretycznych doszedł do specyficznego wniosku, że dziecko „ucieka przed wrogością” doświadczaną w kontakcie z matką. Na tej podstawie określił czynniki identyfikujące z teorią psychogenego podłoża autyzmu, której istotę stanowiło przekonanie, że za występowanie cech autystycznych odpowiedzialne miały być „matki-lodówki”, które nie potrafiły kochać własnego potomstwa i nawiązywać z nim prawidłowej relacji. Przyczynowości autyzmu dopatrywał się w behawioralnym zachowaniu rodzica - matki, która przejawiając cechy „izolacji uczuciowej” od dziecka, stawała się powodem występowania u niego cech autystycznych. Wywodzona teoria stała się kontrowersyjna dla wielu badaczy-psychiatrów z dwóch istotnych powodów. Jej fundament stanowiły osobiste przeżycia obozowe i obserwacja dzieci u których diagnozowano schizofrenię, mylnie utożsamianą z autyzmem. Bruno Bettelheim uważał się za przedstawiciela psychologii humanistycznej, posiadał doktorat z historii sztuki (por. R. Pollak, *The Creation of Dr. B: A Biography of Bruno Bettelheim*, 1997; N. Sutton, 1995, *Bruno Bettelheim: A Life and a Legacy*). Przedstawiał on specyficzny rodzaj podejścia psychoanalitycznego, wykorzystując koncepcje wywodzące się z filozofii, socjologii i innych nauk społecznych i humanistycznych. Sam sie-

⁵⁶ W 1938-1939 był uwięziony w obozach koncentracyjnych, https://org/wiki/Bruno_Bettelheim: 02.05.2022.

⁵⁷ Tłum. *Pusta Twierdza*.

⁵⁸ Opis indywidualnego przypadku: Anna (w wieku dziesięciu lat dziewczynka-niemowa z tendencjami psychopatycznymi) urodziła się w Polsce podczas II wojny światowej, miała żydowskich rodziców, którzy pozostawali w sytuacji braku porozumienia wzajemnego i rodzicielskiego, mieszkający razem, zamknięci w glinianej piwnicy i bojący się wydać najmniejszy dźwięk.

bie uważał za przedstawiciela psychologii humanistycznej. Było to stanowisko dehumanizujące kobiety, w żaden sposób nie wpisujące się w koncepcję humanistyczno-personalistyczną.

Prezentowana teoria „oziębłych matek”, autorstwa Bruno Bettelheima, w którą autor wpisywał osobiste doświadczenia obozowe oraz jednostronne spojrzenie na kobiety-matki, uwarunkowały jej fundamenty znaczeniowe. Była pozbawiona refleksji na temat sytuacji rodzin z czasów przed i po wojennych. Matka, zabiegająca o przetrwanie, zaspokojenie niezbędnych potrzeb dzieci, przepracowana i zmęczona, doświadczająca wyczerpania emocjonalnego w codziennej trudnej egzystencji potrzebowała wsparcia. Wzbudzenie poczucia winy, którą implikowała do praktyki teoria Bruno Bettelheima, skutkowało wzrostem stanów depresyjnych i samobójstw matek. Dokonywanie przez twórcę opisywanej powyżej teorii tak dużego negatywnego teoretycznego uogólnienia, nie mogło stanowić o naukowym statusie wywodzonej przez siebie teorii. Dlatego też nie znalazła ona żadnego naukowego potwierdzenia badawczego, będąc jedynie wytworem refleksji Bruno Battelheima. Nie znaczy to jednak, że nie miała swoich zwolenników. Kontrowersyjne założenia teoretyczne na przestrzeni lat znalazły swoich zwolenników w psychiatrii, psychologii i w pedagogice. Pojawiające się postulaty odbierania matkom dzieci dla dobra społecznego i umieszczania ich w specjalnych ośrodkach opiekuńczo-socjalizujących stanowiły jej pokłosie.

Oprócz Bruno Bettelheima, interpretacja przyczynowości autyzmu na gruncie psychoanalizy była również widoczna u Melanie Klein⁵⁹ (1882-1960). W wywodzonej przez siebie teorii zaburzeń procesu separacji-indywidualizacji, utożsamiała zachowania autystyczne jako adaptację schizoidalną na skutek nieprawidłowej „zimnej” opieki rodzicielskiej, w szczególności matki (L. Bobkiewicz-Lewartowska, 2000, s. 27). Doszukiwała się przyczyn występowania cech autystycznych w niedojrzałym i słabo zintegrowanym *ego* dziecka (por. B. Winczura, 2008). Wywodziła przekonanie, że funkcjonowanie psychiczne noworodka jest powiązane z fazami rozwojowymi o charakterze psychotycznym. Główną emocją dziecka w pierwszej fazie jest doświadczany lęk, który zdaniem autorki pojawia się w wyniku działania projekcji i introjekcji *ego* oraz „pozostaje w relacji z dwoma obiektami: piersią idealną i piersią prześladowającą” (L. Bobkowska-Lewartowska, 2000, s. 21). Druga faza rozwoju została nazwana przez Melanię Klein pozycją depresyjną w której dziecko spostrzega matkę całościowo. Jeżeli na tym etapie dojdzie do zakłóceń relacji, doświadczany przez dziecko lęk może spowodować wystąpienie u niego reakcji obronnych, które będą stanowiły przyczynę autystycznych zachowań. Badaczka była przekonana, że rezultatem trwale zaburzonego kontaktu

⁵⁹ Brytyjska psycholog i psychoanalitik pochodzenia austriackiego; rozwinęła technikę terapii dzieci, która miała wpływ na psychologię dziecka i współczesną psychoanalizę, https://org/wiki/Melanie_Klein; 04.05.2022.

matka-dziecko będzie stan adaptacji schizoidalnej, jako przyczyny wycofania się potomstwa z interpersonalnych relacji.

Podobne stanowisko jest widoczne u węgierskiej psycholog dziecięcej, Margaret Mahler (1897-1985), która przedstawiła rozbudowaną teorię przyczyny autyzmu jako efektu utraty lub wycofania kateksji⁶⁰ z ludzkiego aspektu reprezentacji obiektu i zachowania relacji z nieożywionym i mechanicznym obiektem. Wywodziła stanowisko, że stan autyzmu występuje w rozwoju każdego dziecka i trwa przez kilka pierwszych tygodni życia. Symbiotyczna więź matka - dziecko, zdaniem badaczki występuje około drugiego miesiąca życia, jako rezultat zaspokajania potrzeb potomstwa. W jej przekonaniu, pozytywne doświadczenia wyniesione przez dziecko z tego etapu rozwojowego odgrywają istotną rolę w procesie separacji rodzicielskiej. Natomiast nieprawidłowości w fazie symbiozy stanowią przyczynę autyzmu, skutkiem której dziecko nie będzie posiadało świadomości istnienia zewnętrznej rzeczywistości oraz tworzenia własnego schematu i obrazu ja (M. Młynarska, 2008, s. 89). W przekonaniu badaczki, pierwotny archaiczny lęk związany z przechodzeniem przez kolejne etapy rozwojowe jest przyczyną zaburzeń diadycznych: matka-dziecko (noworodek) i skutkuje uruchomieniem mechanizmów obronnych. Reakcja organizmu dziecka na doświadczane uczucie lęku manifestuje się na zewnątrz w postaci cech autystycznych.

Koncepcja lęku i przedwczesnej utraty symbiotycznego związku z matką jako przyczynie autyzmu jest widoczna również w interpretacji Frances Tustin⁶¹ (1913-1990). Uważała, że cechy autystyczne dziecka są jednym z pierwszych etapów rozwojowych, jako przejaw trudu noworodka radzenia sobie z rozdzieleniem jego ciała od matki. Wyrażała stanowisko, powoływane przez Lucynę Bobkowicz-Lewartowską, że „w autyzmie zbyt wcześnie doznana frustracja naraża ego dziecka na doświadczenie braku obiektu”, zanim jest „ono zdolne do relacji z obiektem na poziomie wewnętrznym reprezentacji fantazji czy halucynacji” (L. Bobkowicz-Lewartowska, 2000, s. 24). Doświadczana przez dziecko separacja staje się więc, w założeniach autorki powodem lęku przed obcym, nieznanym mu zewnętrznym światem. Przyjęcie takiej perspektywy skutkuje interpretacją, że możliwość wystąpienia u dziecka zachowań autystycznych jako naturalnym zjawiskiem, wynikającym z obrony stanu wrażliwości. Trauma doświadczana przez dziecko na etapie wczesnego rozwoju izolacji od matki

⁶⁰ W psychoanalizie zaspokajanie impulsów id następuje przez znalezienie odpowiednich osób, przedmiotów, idei albo czynności mogących te impulsy rozładować.

⁶¹ „[...] była pionierką psychoterapeutką dziecięcą znaną z pracy z dziećmi z autyzmem w latach pięćdziesiątych XX wieku. Została nauczycielką i zaczęła studiować psychoanalizę w 1943 roku na Uniwersytecie Londyńskim” (tł. wł. A. B).

Tekst oryginalny: „[...] was a pioneering child psychotherapist renowned for her work with children with autism in the 1950s. She became a teacher and began studying psychoanalysis in 1943 at the University of London”, <http://www.frances-tustin-autism.org/>, dostęp elektroniczny: 17.02.2020).

przyczynia się, zdaniem badaczki do rozwoju autyzmu jako wyniku reakcji ośrodkowego układu nerwowego na sytuację stresogenną.

Podobne stanowisko prezentował Nikolass Tinbergen⁶² (1907-1988), który przyjął założenie obserwując zachowania zwierząt, że cechy autystyczne mogą pojawić się jako reakcja na silny lęk odczuwany przez dziecko w wyniku braku poczucia bezpieczeństwa w relacji z matką (M. Talarowska i in., 2010, s. 102). Zaproponowana przez N. Tinbergena, jako znawcy świata zwierząt, forma terapii „przywiązania” dzieci z autyzmem była metodą kontrowersyjną, jednak zasymilowaną przez środowiska psychoterapeutyczne i zalecaną do dnia dzisiejszego pod nazwą terapii przytrzymywania (*holding therapy*).

Ciekawą koncepcję przyczyn autyzmu prezentuje psychiatra, John Hochman, który autystyczną obronę dziecka postrzega jako celowe wycofywanie się ze świata otaczającego, rzeczywistego. Jego zdaniem autyzm jest typem postawy wycofującej się z kontaktu rzeczywistego, która sama w sobie nie jest interesująca i satysfakcjonująca oraz unikowej przed jakąkolwiek zmianą na rzecz fascynacji „czynnościami mechanicznego powtarzania” (B. Winczura, 2008, s. 351). Istotną rolę w procesie wycofywania się dziecka, w przekonaniu psychiatry odgrywa postawa rodzicielska, traktowana jako mechanizm napędzający spiralę zachowań autystycznych poprzez brak umiejętności rodziców w stwarzaniu interesującego dla dziecka naturalnego środowiska rozwojowego. Stymulacja jedynie rozwoju poznawczego, nie tolerowanego przez dziecko, powoduje zachwianie jego poczucia stałości i bezpieczeństwa. Mechaniczne powtarzanie przez dziecko określonych sekwencji zachowań, postaw i aktywności jest wyrazem dążenia do przywrócenia stanu homeostazy w zakresie potrzeb (por. B. Winczura, 2008).

Obecność założeń z nurtu psychoanalitycznego jest widoczna również w koncepcji czeskiej psycholog, Jriiny Prekop (1929-2020). Mówiąc o przyczynach autyzmu odnosiła się do znaczenia technokratyzacji świata i jego negatywnego wpływu na rodzicielstwo. Wywodziła przekonanie, że statyczny tryb życia kobiet w trakcie trwania ciąży, brak wystarczającej stymulacji ruchowej dziecka jest przyczyną pierwotnej dysfunkcji mózgowej, utrwalanej podczas porodu i powodującej występowanie stereotypii w autyzmie (M. Młynarska, 2008).

W przedstawionych koncepcjach, cechą wspólną stanowi przekonanie, że przyczyna autyzmu tkwi w zaburzonej relacji rodzicielskiej w diadzie matka-dziecko począwszy od eta-

⁶² Holenderski etolog, ornitolog; zastosował swoje metody obserwacyjne zwierząt do problemów dzieci autystycznych; zalecił „terapię trzymania” (przywiązania), w której rodzice „trzymają” swoje autystyczne dziecko przez długi czas, próbując nawiązać z nim kontakt wzrokowy, nawet gdy dziecko przejawia opór; jego interpretacje zachowań autystycznych i zalecenia „terapii podtrzymującej”, nie miały poparcia naukowego, a terapia została opisana jako kontrowersyjna, szczególnie przez osoby z autyzmem, https://pl.qaz.wiki/Nikoła_Tinbergen: 17.02.2020.

pu prenatalnego. Uwagę zwraca również fakt odniesienia się do cech osobowościowych rodzica, jego postaw, które wpływają na umiejętność budowania relacji z dzieckiem. Jest to jednak spojrzenie jednokierunkowe, w którym matce przypisuje się dystans emocjonalny w relacji z dzieckiem, samolubne dążenie do kariery naukowej, czy też zawodowej, przeintelektualizowanie w życiu codziennym w podporządkowaniu działań na rzecz osobistego rozwoju. Prezentowanie matki jako samolubnie nastawionej istoty, która nie posiada rozumienia i umiejętności w zaspokajaniu potrzeb emocjonalnych dziecka, stając się powodem jego wyobcowania społecznego, izolacji od świata społecznego, stanowi nadużycie, które zdaje się wybrzmiewać w teoriach psychoanalitycznych dotyczących przyczynowości autyzmu. Carl H. Delacato ustosunkował się do takich koncepcji bardzo radykalnie, porównując je z czasami tak zwanej świętej inkwizycji. Teza Bruno Bettelheima dotycząca wpływu nieprawidłowości podczas karmienia piersią (brak reakcji matki na dziecko) na występowanie cech autystycznych u potomstwa została skrytykowana przez Carla H. Delacato, który napisał

„[...] w miarę upływu czasu, a zwłaszcza w Salem, diagnoza, że ktoś jest czarownicą opierała się na coraz bardziej wymyślnych dowodach. Należało jedynie obejrzeć sutki (C. H. Delacato, 1995, s. 45). (...) Chociaż używamy teraz dużo subtelniejszych określeń, czyż nie korzystamy z tych samych, strasznych koncepcji, żeby winić matki za pojawienie się wśród nas tych obcych nam istot? Nie mogłem zgodzić się z teorią „oziębłości” i „dawania piersi”. Prowadziły one w ślepią uliczkę. Zrobiono z tych kobiet kozły ofiarne” (C. H. Delacato, 1995, s. 41).

Zjawisko stygmatyzowania kobiet-matek w teoriach psychoanalitycznych etiologii autyzmu powodowało ich społeczną izolację i wyobcowanie nawet w świecie nauki. Powiązanie z „preintelektualizowaniem”, dążeniem do kariery naukowej z „chłodną” emocjonalnością stanowiły o wykluczeniu mentalnym kobiet-matek-naukowców. Interioryzowane negatywnych przekonań skutkowało występowaniem stanów przeciążenia psychicznego i emocjonalnego, które miały znaczący wpływ na codzienność relacji rodzinnych i budowania więzi z dzieckiem. Zdaniem Tadeusza Gałkowskiego,

„[...] wydaje się, że tak bez troskie obciążanie rodziców odpowiedzialnością za powstanie u dziecka jednej z najbardziej poważnych anomalii rozwojowych, jest postawą niesprzyjającą dalszemu wychowaniu dziecka w rodzinie i samo w sobie zawiera możliwość spowodowania u nich silnych konfliktów emocjonalnych. Jest to sytuacja, w której próba wyjaśnienia przez specjalistę przyczyn schorzenia, może sama wywołać schorzenie (działania jatrogenne)” (T. Gałkowski, 1980, s. 34).

Alfred Brauner, jako opozycjonista teorii Bruno Bettelheima napisał w *Les enfant des confins*, że „taka nieświadoma wina matki jest tylko hipotezą roboczą, która bez względu na to czy jest prawdziwa czy też fałszywa spowodowała już olbrzymie szkody od czasu gdy zaczęto ją wysuwać i gdy stała się ideą wyznawaną w sposób spłycony i uproszczony” (A. Brauner, 1976, s. 38-39; cyt .w: T. Gałkowski, 1980, s. 34). Bernard Rimland⁶³ (1928-2006) również zakwestionował teorię Bruno Bettelheim’ i jej tezę mówiącą, że autyzm jest zaburzeniem emocjonalnym spowodowanym przez matczyną oziębłość. Carl H Delacato, prowadząc badania nad autyzmem w latach 60-tych i 70-tych XX wieku, w okresie, w którym dominowała teoria „zimnych matek”, wyjaśnił, że „dzieci te nie były autystyczne z przyczyn psychologicznych, lecz zachowywały się w sposób sugerujący podłoże neurologiczne” (C. H. Delacato, 1995, s. 41). Badania z dziedziny genetyki i neuropsychologii rozwojowej całkowicie obaliły teorie psychogenne przyczynowości autyzmu u dzieci. Radykalnie z teorią psychogeną rozprawia się Tadeusz Gałkowski, który napisał, że

„[...] w tej powszechnej tendencji do obciążania rodziców zaznacza się nie podejście psychoanalityczne, lecz jest to dość charakterystyczne zjawisko społeczne spowodowane obecnym stanem wiedzy w tej dziedzinie. Specjaliści bezskutecznie starają się wyjaśnić to, co dotąd pozostaje niewytłumaczalne i tworzą pseudo - naukowe grono „wielkich czarowników”. Nikt nie zajmuje się weryfikacją tej hipotezy, a jej wyznawcy przyoblekają się w czerwone szaty prokuratorów” (T. Gałkowski, 1980, s. 35).

Pomimo jej nienaukowego statusu, wywarła ona wpływ na wielu badaczy i do dnia dzisiejszego posiada wielu zwolenników wśród pedagogów i psychologów. Badania Petera Randała i współpracowników (1996) dotyczące przeglądu zaspokojonych i niezaspokojonych potrzeb w rodzinach dzieci autystycznych, pokazały jak „głęboki ślad w świadomości rodziców dzieci z autyzmem pozostawiła psychoanalityczna indoktrynacja” (K. Osóbka, 2017, s. 113). Analiza ilościowa pozwoliła na stwierdzenie, że podejrzania rodziców dotyczące przyczyn autyzmu ich dzieci dotyczyła: 32% rodziców wskazało na traumatyczne doświadczenia dziecka we wczesnym dzieciństwie, a 24% doszukiwało się własnych błędów w opiece nad dzieckiem. Jak wynika z badań zespołu Petera Randała, krewni często komunikowali absurdalne opinie o przyczynie autyzmu w rodzinie, 30% z nich winiło rodziców za stan ich dziecka (P. Randal, J. Parker, 2001).

⁶³ Pierwsza książka Rimlanda *Infantylny autyzm*, zainspirowana została narodzinami syna z autyzmem i przyczyniła się do zmiany nastawienia dotyczącego postrzegania autyzmu.

W Polsce, Katarzyna Markiewicz w 2004 roku przeprowadziła badania wśród studentów psychologii, które dotyczyły stanu ich przekonań na temat przyczyn autyzmu. Wyniki badań pokazały, że 34% osób wskazało na brak miłości rodziców (szczególnie matek), 32,8% podejrzewało zaburzenia osobowości rodziców, a 16,4% wskazało na złe postawy wychowawcze rodziców. W przekonaniu Krzysztofa Osóbki

„[...] stereotyp ten rezonuje do dzisiaj. Stanowi on efekt mozolnej pracy wielu badaczy, którzy w zwartym kolektywie myślowym zbudowali wzorowy naukowy mit” (K. Osóbka, 2017, s. 114).

Autor jest zdania, że istotną rolę w kreowaniu przekonań na pograniczu mitu odgrywa autorytet ich twórców. W swojej argumentacji przywołuje Luca Bürgina,

„[...] społeczeństwo ma skłonność do mniej lub bardziej bezkrytycznego przyjmowania naukowych opinii tylko dlatego, że padły one z ust wykształconych osób (...) zawodowe pojedynki autorytetów toczą się zwykle przy drzwiach zamkniętych i przeciętny człowiek nie o nich nie wie. Tak było zawsze, ale w rezultacie społeczeństwo - a z braku krytyki z zewnątrz nierzadko także sami naukowcy - utożsamia naukowe modele z dokładnym odbiciem rzeczywistości” (K. Osóbka, 2017, s. 115).

Teoria psychogenna była dominującym wyjaśnieniem przyczyn autyzmu w połowie XX wieku. Jako jej pokłosie pojawiła się teoria stresu prenatalnego. We współczesnych czasach spotkała się jednak ze sceptycyzmem czołowych badaczy w dziedzinie autyzmu, m.in. Simona Barona-Cohana, Uty Frith. Badacze są przekonani, że wpływ czynników stresogennych nie musi mieć cech tożsamy z autyzmem (por. S. Baron-Cohen, P. Bolton, 1993). Trafnym podsumowaniem są słowa Krzysztofa Osóbki, który pisze, że

„Powstanie, rozwój i ekspansja oraz silny opór przed zmianami teorii o psychogennej etiologii autyzmu mają wszelkie znamiona zmitologizowanego wytworu bardzo specyficznego i wąskiego kolektywu myślowego” (K. Osóbka, 2017, s. 116).

Utożsamiając się ze zdaniem autora, jestem przekonana, że wąskie kolektywne myślenie o autyzmie zawęży perspektywę interpretacyjną rozumienia fenomenu autystycznego spektrum. W przekonaniu Rebeccy Wood, która pisze, że

„[...] jeżeli naszym punktem wyjścia w odniesieniu do autystycznego dziecka będzie założenie, że jest ono niepełnosprawne z samej swojej istoty, to upośledzimy je natychmiast mocą

tego właśnie założenia, a na takim gruncie nie może wyrosnąć żadne dobro” (R. Wood, 2022, s. 53).

Narracja autorki wskazuje, że społeczny odbiór autyzmu i budowanie wizerunku osób w/ze spektrum autyzmu ma istotne znaczenie w sposobie jego interpretacji.

2.2. Ortogeniczna szkoła Bruno Bettelheima i jej współczesne odniesienie do paradygmatu humanistycznego - kontrowersje

„Są dwa zasadnicze sposoby, w jakie rozważne istoty ludzkie próbują, przez umieszczenie swojego życia w szerszym kontekście, nadać sens temu życiu. Pierwszy z nich to opowiadanie historii ich wkładu w społeczność. Ta społeczność może być faktyczną, historyczną społecznością, w której żyją, lub inną faktyczną, odległą w czasie lub miejscu bądź inną wymyśloną, składającą się może z tuzina bohaterów i bohaterek wybranych z historii albo fikcji, lub z obu tych przestrzeni”.

[R. Rorty, 1985, s. 3]

Sonia Shankman Orthogenic School, dziecięcy instytut psychologiczny przy *University of Chicago* dla dzieci i młodzieży z problemami behawioralnymi i emocjonalnymi, pierwotnie, od 1912 roku była kliniką eksperymentalną, która przekształciła się w szkołę z internatem dla chłopców i dziewcząt z niepełnosprawnością intelektualną. Przez 30 lat jej dyrektorem był Bruno Bettelheim (1944-1973). Zdaniem Wiliama Meyera „pod kierownictwem Bettelheima, Szkoła Ortogeniczna miała stać się drogowskazem dla mieszkalnych zakładów leczenia na całym świecie, ostatecznie zapewniając opiekę blisko 300 dzieci⁶⁴” (W. Meyer, 2010, s. 279). Pracownicy szkoły, których zatrudniał podlegali dużej weryfikacji w zakresie kwalifikacji i „oczytania we Freudzie”. W publikacji *Freud and Man's Soul*, Bruno Bettelheim opisał ich następująco,

„[...] członkowie personelu, z którymi zacząłem pracować byli bardzo odczytani we Freudzie; przekonani, że przyswoili sobie jego myśli, starali się na swój sposób rozumienia Freuda wprowadzić w życie, w pracy z dziećmi. Znaczenie teoretyczne zrozumienia procesów nieświadomych, do jakiego doszli podczas studiów nad Freudem, pozostało dokładnie takie wła-

⁶⁴ Tekst oryginalny: „[...] *Under Bettelheim's leadership, the Orthogenic School was to become a beacon for residential treatment facilities around the world, ultimately providing care for nearly 300 children. (see, for instance: Sutton 1996; Raines 2002; Cleaver, 1998; and Bettelheim 1974)*”.

śnie: teoretyczne. Wykazało znikomą użyteczność w pomaganiu dzieciom cierpiącym na ciężkie zaburzenia psychiczne; często okazywało się w tym nawet przeszkodą. Było to zrozumienie wyrozumowane, oparte na emocjonalnym dystansie. Potrzebna zaś była przede wszystkim emocjonalna bliskość, która bierze się z bezpośredniego, współodczuwającego (...) rozumienia wszystkich przejawów duszy danego dziecka, a więc tego, co powoduje u niego zaburzenia i dlaczego” (B. Bettelheim, 1991, s. 8).

Pomimo deklaratywności humanistycznego rozumienia potrzeb dzieci, Bruno Bettelheim zajmował radykalne stanowisko dotyczące rodzica-matki w obarczaniu jej winą za występowanie cech autystycznych u potomstwa. Wyraźnie separował dziecko jako ofiarę braku więzi i matkę jako sprawczynię jego trudności emocjonalnych. Na blogu filozofii i psychologii, Sainte Anastasie pisze, że „Bettelheim zawsze potrzebował kogoś, kogo można winić, najbardziej bezbronnymi ofiarami, jakie miał w tym czasie, były zakłopotane matki, które poprosiły go o pomoc, a które wskazał jako przyczynę autyzmu ich dzieci” (<https://pl.sainte-anastasie.org/articles/psicologa-clnica/bettelheim-y-la-industria-delautismo.html>, dostęp elektroniczny: 09.06.2023). Matka nie posiadająca umiejętności budowania relacji z dzieckiem, w przekonaniu Bruno Bettelheima stanowiła zagrożenie w procesie kształtowania się ego dziecka. Proponowanym rozwiązaniem była więc izolacja dziecka od chłodnego emocjonalnie rodzica i umieszczenie go w szkole w której doświadczałby ciepła i rozumienia. Nauka budowania prawidłowych więzi społecznych w oddzieleniu od naturalnego środowiska rodzinnego dziecka, które nie było środowiskiem patologicznym, była interwencją, która w żaden sposób nie mieściła się w koncepcji humanistycznego spojrzenia na człowieka. Rola matki w zaspokajaniu potrzeb dziecka, została zdegradowana do stanu jej emocjonalności, interpretowaną jako *matka-lodówka* (*mother fridge*).

Kontrastujące i kontrowersyjne stanowisko w ocenie Szkoły Ortogenicznej, Bruno Bettelheima reprezentuje Danuta Stanek. Jej zdaniem, wspomniana Szkoła przypominała raczej laboratorium, które

„[...] zdolne jest dostarczać danych, które pozwalają zajrzeć bardziej bezpośrednio do umysłu ludzkiego w jego biograficznie najwcześniejszych stadiach. I dane te ujawniają, że każdy fakt jest dla tych stadiów umysłu polem tożsamości tego, co naturalistyczne i tego, co symboliczne, a czego treść pochodzi z uwikłanych w fakty treści relacji międzyludzkich. Takie jest ujęte najkrócej sedno doświadczenia Szkoły” (D. Danek, 1981, s. 18).

Powoływana autorka pisze, że w jej przekonaniu była to instytucja lecznicza dla dzieci,

„[...] dotkniętych zaburzeniami emocjonalnymi od autystycznego wycofania się z otoczenia po przestępczość. (...) Dla dzieci, które są funkcjonalnie niezdolne do opanowania umiejętności czytania i pisania (źródłem tej niemożności jest z reguły lęk). Lub które niszczą, kradną, przejawiają agresję zagrażającą życiu innych. A ponieważ dzieci te przebywają w Szkole przeciętnie około czterech lat, dzień i noc, w małych grupkach, z dorosłymi-w szczególny sposób dobranymi, jeśli chodzi o osobowość, kwalifikacje i ilość- którzy w szczególny, przemyślany sposób uczestniczą w życiu dzieci, więc dorośli ci zyskują możliwość poznawania-poprzez znajomość całości kontekstu życiowego dziecka- tego, co rozstrzygające w rozumieniu zaburzeń emocjonalnych dziecka a najtrudniejsze do uchwycenia: kodu indywidualnego danego dziecka. Kodu, w którym komunikuje ono, co mu emocjonalnie dolega” (D. Danek, 1981, s. 19-20).

W dalszych opisach Szkoły Ortogenicznej, cytowana autorka wyjaśnia, że

„[...] dzieci leczy się przez rozumienie ich komunikatów. I przez równoczesne stwarzanie warunków życia, które zapewniają im poszanowanie ich autonomii i akceptację dziecięcych potrzeb (...) dorośli w społeczności Szkoły leczą dzieci swoim istnieniem - sobą w relacji z nimi. Treść międzyludzka współbycia wzajemnego jest tu jedynym lekiem psychiatrycznym” (D. Danek, 1981, s. 20).

Tak rozumiany proces edukacyjno-terapeutyczny wpisywał się w swoich założeniach teoretycznych w paradygmat humanistyczny. Była to wizja socjalizacji dziecka, świadomej interwencji w jego proces wychowawczo-opiekuńczy bez obecności rodzica-matki. U podstaw działalności Szkoły Ortogenicznej leżała psychoanalityczna koncepcja człowieka, która zdaniem Danuty Danek odkryła doniosłość w świecie ludzkim mowy ciała jako mniej uświadamianej przez człowieka w porównaniu do mowy słownej (D. Danek, 1981, s. 20). Autorka wywodzi interpretację, że jednym z doniosłych odkryć psychoanalizy było

„[...] spostrzeżenie, że przytwierdzeniu (fiksacji) do pewnego emocjonalnego problemu, które następuje w rezultacie doznania urazu, towarzyszy przytwierdzenie do tej rozwojowej fazy komunikacyjnej, w czasie której doznało się urazu. Tak więc zaburzenia emocjonalne, których źródło leży w zdarzeniach mających miejsce w najwcześniejszych dziecięcych fazach rozwojowych, wyrażają się również w późniejszych już fazach przede wszystkim w najwcześniejszej mowie - mowie ciała” (D. Danek, 1981, s. 21).

Powoływana autorka określa Szkołę Ortogeniczną jako laboratorium badawcze. Uczestniczący w niej pedagodzy (pedagożki), terapeuci, lekarze jako obserwatorzy codziennych sytuacji skupiali się, w myśl autorki

„[...] na badaniu swoich i cudzych-częstotliwości kontaktu zachodzących poniżej poziomu ujmowanego w formach myślowych pojęciowych, na badaniu form myślowych przejawiających się w ludzkim współoddziaływaniu wzajemnym na jego frekwencjach tak dużych, że w zwykłej, globalizującej obserwacji postrzeganych tylko jako mgławica uczuciowości” (D. Danek, 1981, s. 23).

Psycholog w szkole Bettelheima miał pełnić rolę filozofa. Danuta Danek (1981) opisuje jego rolę jako astronoma ludzkich konstelacji w wieloosobowej społeczności dorosłych i dzieci. Laboratorium Bruno Bettelheima jako ośrodek interwencyjny o charakterze leczniczo-naprawczym w żaden sposób nie wpisywał się w koncepcję humanistyczną. Obronne tezy Danuty Danek nie znajdują potwierdzenia w faktach naukowych. Stanowią raczej indywidualną perspektywę oceny działalności Bruno Bettelheima. Interpretacja autorki, dająca przyzwolenie na świadomą interwencję w cieniu autorytetu, Zygmunta Freuda i jego koncepcji nieświadomego (por. J. Przybyła, 2009, s. 17-27) było odniesieniem do kategorii Ja w postawie rodzicielskiej. Autorka tłumaczy to następująco,

„[...] dusza małego dziecka znajduje się pierwotnie w obiekcie archaicznym . W innym „ja”. W „ja” najwcześniejszego obiektu w życiu dziecka, w „ja” postaci rodzicielskiej. Jeżeli „ja” postaci rodzicielskiej pozbawione jest wewnętrznej integracji, jest niezborne, wówczas również „ja” małego dziecka pozbawione jest wewnętrznej integracji, jest niezborne - i wówczas dziecko nie może żyć. Jeżeli „ja” postaci rodzicielskiej nie wypromieniowuje z siebie ku zrodzonemu dziecku efektywnej siły więzi z nim - dziecko nie może żyć. Rozlatuje się na kawałki i ginie w nieskończoności kosmosu ludzkiego” (D. Danek, 1981, s. 26).

Powyższy opis unaocznia analogię do „wymiotów psychicznych treści pokarmowych” przez dziecko, którą Danuta Danek opisuje następująco,

„[...] podobnie jak pokarm fizyczny (...) dziecko otrzymuje z zewnątrz, i przyswajając je, buduje z niego swoje ciało, tak otrzymuje ono z zewnątrz materię psychiczną, i przyswajając ją, buduje z niej swoją duszę. Jeśli otrzymuje zły czy niedostateczny pokarm fizyczny, nie może żyć. I jeśli otrzymuje złą czy niedostateczną materię psychiczną, nie może żyć. Analogia o tyle tylko nie jest adekwatna, że - zgodnie z tym, co już powiedziałam wyżej - dla człowieka, od momentu przyjścia na świat, właśnie nic nie jest tylko fizyczne. Pokarm fizyczny i ma-

teria psychiczna przenikają się dla dziecka nie oddzielnie- ponieważ to ktoś udostępnia mu wówczas owo coś: pokarm fizyczny, i czyni to w takiej lub innej postawie wobec dziecka. W pomyślnych okolicznościach jest to tylko po prostu niezauważalne. Jeżeli małe dziecko wymiotuje, to może wymiotować - i tak się czasem dzieje - otrzymaną psychiczną treścią pokarmową, a nie otrzymaną treścią pokarmową fizyczną. Akt wymiotów (tak jak w innych sytuacjach różne inne jego akty na pozór tylko cielesne) to może być jego wypowiedź-w odpowiedzi na wypowiedź skierowaną ku niemu „w mętnej otoczce uczuciowości”, bo komunikowaną mu przez postawę uczuciową dorosłego (wysokie częstotliwości...), w jakiej dziecko jest przez niego karmione. Akt wymiotów małego dziecka to może być wypowiedź w rodzaju: ‘nie mogę tak żyć’ albo (co na tym poziomie częstotliwości jest równoważne): ‘nie chcę żyć’. I to są dzieci, które próbuje ratować Szkoła Orogeniczna” (D. Danek, 1981, s. 26-27).

Koncepcja Szkoły Ortogenicznej Bruno Bettelheima, opierała się na o interpretacji, że prawidłowe funkcjonowanie osobowości ludzkiej może zaistnieć tylko w sprzyjających rozwojowi okolicznościach. Chęć życia w dziecku może zostać zaszczipiona tylko przez prawidłową relację z matką. Takiego rodzaju wyjaśnienie można odnieść do wymiaru humanistycznego, ale jest to jedynie gra pozorów. Kategoria rozumiana jako chęć życia, przybiera wymiar filozoficznego rozumienia jako wartości egzystencjalnej. Odniesienie do kontekstów psychoanalitycznych, doświadczenia nieświadomego, drugiego Ja, w rzeczywistości zewnętrznej do wzbudzania pragnienia życia, cytowana powyżej autorka opisuje jako proces kształtujący się od narodzin, który jest uwarunkowany zachęcaniem dziecka do życia przez doświadczanie relacyjności. Danuta Danek jest zdania, że

„[...] do życia trzeba zostać w jego pierwocinach skutecznie zachęconym; że chęć życia jest następstwem realnego zaznania pomyślnej, pozytywnej, przynoszącej małemu dziecku satysfakcji, więzi z drugim człowiekiem (...) to, co istotnie ludzkiej nieodzowne do podjęcia życia, to nie samo biologiczne narodzenie się, ale doświadczenie, że jej istnienie stanowi wartość dla innej istoty ludzkiej. Inaczej mówiąc - niezbędne jest doświadczenie własnej wartości osobowej. Choć w tych pierwocinach istnienia jest to doświadczenie nieświadome i przedmiotowe - bo w owej duszy znajdującej się jeszcze na zewnątrz, w drugim „ja”. Jest to przeżycie, które są w stanie przekazać małemu dziecku - lub którego nie są mu w stanie przekazać - ci, na których zdane jest w swej całkowitej dziecięcej zależności (...) Jeśli istnienie dziecka ma rzeczywistą wartość dla postaci rodzicielskich, to istnienie ma wartość dla samego dziecka: wówczas dziecko chce żyć. Jeśli istnienie dziecka nie ma rzeczywistej wartości dla postaci rodzicielskich, to istnienie nie ma wartości dla samego dziecka: nie chce żyć. Ono nie ma wówczas możliwości życia” (D. Danek, 1981, s. 28).

Tworzenie się procesu stopniowej interioryzacji poczucia więzi i chęci do życia we wczesnych fazach rozwojowych dziecka wpływa na tworzenie struktury własnego Ja, jak to ujmuje Danuta Danek (1981) z konstelacji interakcyjnych z obiektem archaicznym. Zdaniem autorki, niepomyślnie okoliczności zakłócające prawidłowe relacje między matką, a dzieckiem w późniejszych fazach rozwojowych mogą skutkować poszukiwaniem substytutów struktury psychicznej lub brakującego zintegrowanego własnego Ja. Przyjęcie takiej koncepcji w formułowaniu przyczyny autyzmu przez Bruno Bettelheima pozostaje w sprzeczności z teoriami neurorozwojowymi. Wpływ więzi rodzicielskiej ma istotny wpływ na kształtowanie się osobowości dziecka począwszy od momentu narodzin, natomiast nie można go tylko wiązać z etiologią autyzmu. Trudno więc zgodzić się z opinią wyrażoną przez Danutę Danek dotyczącą opisu Bruno Bettelheima jako naukowca i lekarza, który zajmował się psychologią i psychoanalizą, nie będąc psychologiem z wykształcenia⁶⁵. Powoływana badaczka, opisując postać Bruno Bettelheima, zwraca uwagę na następujące elementy w jego karierze, twierdząc, że był to

„[...] lekarz i uczyony, który - wyrósłszy w tradycji klasycznej Freudowskiej psychoanalizy - spojrział na małe dziecko, i to na pozór niemal odczłowieczone, spojrzeniem człowieka, rozświetlił o krok w głąb ludzką rzeczywistość antropologiczną. Przekonał się - i ukazał nam - w jakiej mierze jest antropologiczna właśnie, a nie tylko biologiczna, naturalistycznie - utylitarna. I podobnie jak cała tradycja zrygoryzowanych badań psychoanalitycznych, w której uczestniczy, zgromadził uporządkowany teoretycznie materiał doświadczenia, który zdaje się potwierdzać doniosłe tezy o umyśle ludzkim, formułowane uprzednio przez wieki tylko na gruncie filozofii umysłu, a więc na gruncie rozważań, nie zaś badań empirycznych” (D. Danek, 1981, s. 37).

Przedstawiony opis jest ukierunkowany na obronę założeń kontrowersyjnej teorii psychoanalitycznej, w której autorka dostrzega głębokie spojrzenie na potrzeby dziecka. Założenie, że małe dziecko jest na pozór odczłowieczone jest skrajnym odniesieniem do doświadczeń osoby dorosłej w obozie koncentracyjnym, wynikającym z osobistych przeżyć Bruno Bettelheima. Identyfikowanie ich z potrzebami dzieci znalazło swoje odzwierciedlenie w koncepcji i rozwiązaniach architektonicznych szkoły Ortogenicznej pod kierownictwem Bettelhe-

⁶⁵ Por. artykuł w *Chicago Tribune* z 1997 r. tłum. Wł. (A. B). „[...] najwyraźniej zaryzykował, że z powodu wojny nikt nie będzie w stanie sprawdzić jego dyplomów, kiedy pośmiertnie zbadano jego życiorys, okazało się, że odbył tylko trzy kursy wstępne w dziedzinie psychologii”; treść oryg. „[...] but when the directorship of the Orthogenic School became available, he evidently gambled that because of the war no one would be able to check on his credentials. . . when his transcript was posthumously examined, it showed that he had taken but three introductory courses in the field” (źródło: *Genius Or Fraud? Bettelheim's Biographers Can't Seem To Decide, Chicago Tribune*, Ron Grossman, January 23, 1997, dostęp elektroniczny: 26.07.2020).

ima. Wiliam Meyer, opisuje ją jako miejsce starannie zaaranżowane i dostosowane do potrzeb dzieci. Autor pisze, że

„Szkoła Ortogeniczna stała się dla Bettelheim twórczością artystyczną, totalnym środowiskiem terapeutycznym, w którym wszystko w budynku było kolorowe i zachęcające. Freski, obrazy i rzeźby zdobiły sale i teren. Szczególna uwagę zwrócono na układ, wygląd i funkcję każdego obszaru życia mieszkalnego, w tym salonu, kuchni i łazienek. Zawsze koncentrowano się na dzieciach, uwzględniając ich potrzebę osobistej przestrzeni, autonomii i bezpieczeństwa. Jedzenie miało być najwyższej jakości, atrakcyjne i pożywne, a wszystkie posiłki podawano na dobrej porcelanie⁶⁶” (tł. wł. A. B., za: W. Meyer, 2010, s. 279).

Wizja odpowiednich warunków do rozwoju dziecka była skorelowana z osobistymi przekonaniem Bruno Bettelheima. Miał w zamiarze stworzyć dom rodzinny, w którym potrzeby dzieci byłyby zaspokajane, a otoczenie wykazywałoby rozumiejącą i przyjazną postawę wobec dzieci. Oderwanie całkowite od środowiska domowego, jako zdystansowanego emocjonalnie, miało uchronić dzieci przed nieprawidłowym ukształtowaniem się ich osobowości. Takie podejście i stanowisko wobec potrzeb dzieci traktowanych jako niepełnosprawne społecznie wpisuje go w orientację, schemat myślenia o człowieku, który wymaga normalizacji. Założenie teoretyczne – braku i deficytu, w psychogennym wyjaśnianiu przyczyny autyzmu znalazło swoich zwolenników w środowisku naukowym, powielając archetyp zdystansowanej matki jako osoby powodującej autyzm u własnego dziecka.

Misją Szkoły Ortogenicznej było zapewnienie podopiecznym odpowiednich warunków do prawidłowego rozwoju społecznego dzieci, ale zawężonym do wizji jednego człowieka. Interpretacja świata według koncepcji Bruno Bettelheima było jedynym punktem odniesienia do kreowania, a nie budowania systemu terapeutycznego. O ile, w myśli humanistycznej jest miejsce na filozofię i refleksję wspólnotową, w koncepcji autorytarnej zmiany osobowości Bruno Bettelheima jej zabrakło. Był tylko jeden kontekst i jedno znaczenie, których ramy określał nie-naukowiec, tylko wizjoner. W przekonaniu Amadeusza Krause, o wyższym poziomie humanizmu decyduje jej antydoktrynalność, zgoda na wielość interpretacji myśli humanistycznej oraz detronizowanie praktyk paradygmatu pozytywistycznego (A. Krause, 2010).

⁶⁶ Tekst oryginalny: „*The Orthogenic School became for Bettelheim an artistic creation, a total therapeutic milieu, in which everything about the building was colorful and inviting. Murals, paintings and sculptures adorned the halls and the grounds. Careful attention was given to the layout, appearance and function of every area of residential life, including the living room, the kitchen, and the bathrooms. The focus was to always be on the children, including their need for personal space, autonomy and safety. Clothing and toys were selected with great care. Food was to be of the highest quality—attractive and nutritious—and all meals were served on good china*”.

Mówiąc o paradygmacie humanistycznym - zdaniem Amadeusza Krause,

„[...] nie mamy na myśli jedności i absolutości uzgodnienia, lecz nurt mieszczący w sobie zgodę na wielość i różnicę” (A. Krause, 2010, s. 115).

W szkole-instytucie Bettelheima obowiązywała jedna interpretacja i jedno wyjaśnienie przyczyn trudności rozwojowych dzieci. Wiliam Meyer pisze, że

„Bettelheim nauczył swój wysoce oddany personel, że można leczyć dzieci z zaburzeniami, używając jedynie relacji terapeutycznej, opartej na spostrzeżeniach psychoanalizy. Nawet najbardziej odbiegające od normy zachowania miały być rozumiane jako próby radzenia sobie z lękiem przez dziecko, a nie ich wyeliminowaniu⁶⁷” (tł. wł. A. B., za: W. Meyer, 2010, s. 279).

Proces wyuczania dorosłych osób, personelu szkoły, sposobów leczenia dzieci z zaburzeniami, interpretacji ich zachowań wzorowanej „na metaforze umysłu” („*modeled on a metaphor of the mind*”), Wiliam Meyer opisuje następująco,

„Personel składał się głównie z młodych absolwentów college'ów, którzy, podobnie jak wolontariusze z Korpusu Pokoju, byli gotowi poświęcić osobiste ofiary, otrzymując niewiele więcej niż pokój, wyżywienie i grosze za przywilej pracy u boku tej silnej osobowości w celu nauczenia się opieki nad dziećmi z problemami. (...) Dzieci reprezentowały id, doradcy byli ego, a Bettelheim był superego - powiedziałby, Wielki Zły Wilk. Bettelheim mógł zażądać od swoich doradców, aby pracowali od 7:30 rano do dobrze po dziesiątej wieczorem, ponieważ ustalił strefę czasową, do którego żaden z jego młodych podopiecznych nie mógł się zbliżyć⁶⁸” (tł.wł. A. B., za: W. Meyer, 2010, s. 279).

Kształtowanie umysłu przez Bruno Bettelheima dotyczyło zarówno młodego, uczącego się personelu szkoły, jak i podopiecznych. Ciężki autorytet Bettelheima przesłaniał zdolność do namysłu nad koncepcją zimnych matek jako przyczynowości autyzmu. Zapewnienie warunków bytowych stanowiło o podporządkowaniu się sile i dominacji autorytetu autorytarnego Bruno Bettelheima.

⁶⁷ Tekst oryginalny: „*Rather, Bettelheim taught his highly dedicated staff that one could treat disturbed children using nothing more than a therapeutic relationship informed by the insights of psychoanalysis. Even the most aberrant behaviors were to be understood as attempts by the child to deal with anxiety, and staff was trained that cure came from understanding symptoms, not eradicating them*”.

⁶⁸ Tekst oryginalny: „*Staff primarily consisted of young college graduates who, not unlike Peace Corps volunteers, were willing to make many personal sacrifices while receiving little more than room, board, and a pittance for the privilege of working alongside this forceful personality in order to learn how to care for troubled children (...) The children represented the id, the counselors were the ego, and Bettelheim was the superego—the Big Bad Wolf, he would say. Bettelheim could demand of his counselors that they work from 7:30 in the morning until well past ten at night, because he set the pace that none of his young charges could approach*”.

Zdaniem Wiliama Meyera należy docenić rewolucyjność pomysłów Bruno Bettelheima w odniesieniu do jego czasów. Powoływany autor wywodzi przekonanie, że

„Szkoła ukształtowała się w czasie, gdy szalone dzieci były bardziej uważane za złe, a leczenie polegało głównie na stosowaniu przymusu fizycznego, ciężkich narkotyków, lobotomii i elektrowstrząsów. W szkole ortogenicznej nie było środków uspokajających, żadnych mechanicznych ograniczeń ani narzuconej izolacji⁶⁹” (tł. wł. A. B., za: W. Meyer, 2010, s. 279).

Szkoła Ortogeniczna przyjęła psychoanalityczny schemat, wzór kształtowania osobowości dziecka, nadając jej wymiar utopijnej nadziei zmiany w wymiarze humanistycznym. Stanowiła o istnieniu wzorca interwencyjnego w codziennej praktyce szkolnej. Kategoria założonego wzorca odnosi do przyjętego paradygmatu. Gdybyśmy odnieśli go do paradygmatu humanistycznego, wzbudzałoby to wiele kontrowersji. W przekonaniu Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej,

„Najogólniej mówiąc, to paradygmatem nazywamy w naukach humanistycznych pewne wzory i wzorce badań ukształtowane w praktyce badawczej nad różnymi fragmentami rzeczywistości, a dokładnie w różnych dziedzinach badań nad kulturą. Bogactwo akceptowanych wzorów i wzorców wytwarzania wiedzy humanistycznej umożliwiło z kolei konstruowanie pewnych modeli badań. Zatem pojęcie paradygmatu w naukach humanistycznych obejmuje zarówno modele badań humanistycznych (ilościowych i jakościowych), jak i konkretne praktyki badawcze, które mogą stawać się wzorami i wzorcami legitymizującymi badanie określonych problemów” (T. Hejnicka-Bezwińska, 2007, s. 464).

Deklaratywność założeń teoretycznych w odniesieniu do paradygmatu humanistycznego ma charakter iluzorycznej życzeniowości, jeżeli nie jest obecny w codziennej praktyce nauczycielki, nauczyciela. Humanistyczna wizja niepełnosprawności i obecność interwencyjna tradycyjnego paradygmatu pozytywistycznego w praktyce, nie mają nic wspólnego z rzeczywistością ujmowaną w paradygmacie humanistycznym. Stanowią tylko deklaracje humanistyczne, uwarunkowane kulturowo i społecznie akceptowalne. Zamaskowanie intencjonalne w programie ukrytym szkoły Ortogenicznej Bruno Bettelheima obejmowało również aspekt wizualizacji, określanej jako syndrom pierwszego wrażenia w postaci aranżacji warunków architektonicznych szkoły. Wyposażenie stanowiło tylko jeden z elementów wizualnych przyciągających uwagę osób odwiedzających szkołę, m.in. rodzin usytuowanych materialnie.

⁶⁹ Tekst oryginalny: „*The school took shape during a time when “mad” children were more likely to be considered bad, and treatment consisted mostly of physical restraints, heavy drugs, lobotomies, and electroshock. At the Orthogenic School there was no sedation, no mechanical restraints, and no imposed isolation*”.

Mogło również świadczyć o statusie materialnym placówki i stwarzaniu komfortowych warunków dla dzieci, co zapewne wpływało na decyzję rodziców dotyczącą umieszczenia dziecka w placówce. Prezentowany i niekwestionowany przez personel autorytet dyrektora, stanowił dodatkowy element wzmacniający wiarę w skuteczność metod terapeutycznych. Przekonywująca argumentacja Bettelheima dotycząca sposobu traktowania dziecka jako szczególnej indywidualności w procesie wspierania i ukierunkowanego leczenia, budowała pozytywny obraz szkoły w środowisku. Codzienna rzeczywistość odbiegała jednak od założeń i wyobrażeń o humanistycznej edukacji i terapii. W 1990 roku artykuł w *Chicago Tribune*⁷⁰ donosił, że spośród 19 absolwentów szkoły Ortogenicznej z którymi przeprowadzono wywiady po 20 i 30 latach od momentu jej opuszczenia, nadal byli niezadowoleni z pobytu w placówce. Istotnym jest, że osoby zgadzały się z faktem, że Bruno Bettelheim stosował przemoc fizyczną wobec podopiecznych. Żaden z następców Bettelheima w Szkole Ortogenicznej nie zaprzecza ujawnionym publicznie faktom. Artykuł opisuje szereg nadużyć dyrektora, m.in. wymienia fakt, iż zdarzały się sytuacje, kiedy Bettelheim nie wyrażał zgody na przyjęcie przez dziecko leków na astmę, powołując się na argumentację o jej psychogennych przyczynach, podobnie jak w przypadku wyjaśniania przyczyn autyzmu teorią o „zimnych matkach” (https://pl.Sonia_Shankman_Orthogenic_School, dostęp elektroniczny: 09.06.2023)

Alida Jatich, uczennica ortogenicznej szkoły w latach 1966-1972 (od 12 do 18 roku życia) napisał w 1990 list do *Chicago Reader*⁷¹, że Bettelheim wielokrotnie powtarzał dzieciom, jakie mają szczęście, że są w jego szkole, a jeżeli nie będą robić tak, jak im każe, to zostaną umieszczone w państwowym szpitalu psychiatrycznym, gdzie będą przyjmować leki i doświadczać zabiegów prądem (elektrowstrząsy). Alida Jatich wspomina, że uczniowie żyli w strachu przed nieprzewidywalnymi napadami złości Bruno Bettelheima, publicznym biciem, ciągnięciem za włosy, oskarżeniami i groźbami. Wspomina, że dyrektor w jednej minucie mógł się uśmiechać i żartować, a w następnej wybuchnąć emocjonalnie. Po wielu latach okazało się, że Bruno Bettelheim cierpiał na depresję, która była prawdopodobnym powodem jego zachowań i przyczyną samobójczej śmierci.

Funkcjonowanie w dwóch światach umysłu, życzeniowym nakierowanym intencjonalnie na wsparcie dzieci oraz sprawczym, warunkowanym instrumentalnie systemem represyjnym i wzbudzaniem poczucia winy mogło stanowić pokłosie tramy pourazowej. Interpretowanie siebie jako dyrektywnego wybawiciela dzieci od matek-lodówek, stwarzającego wa-

⁷⁰ *Chicago Tribune*, dziennik z siedzibą w Chicago, Illinois, USA, należący do *Tribune Publishing*; założony w 1847 roku; miał szósty najwyższy nakład wśród amerykańskich gazet w 2017 roku, https://pl.other.wiki/wiki/Chicago_Tribune, dostęp elektroniczny: 08.05.2021.

⁷¹ Uznawany za pioniera wśród alternatywnych tygodników twórczej literatury faktu.

runki do prawidłowego rozwoju w instytucie wiązało się z prestiżem i uznaniem środowiska psychoanalitycznego. W moim przekonaniu, środowisko pedagogiczne i psychologiczne nie poddało krytycznej refleksji założeń teorii Bettelheima. Prawdopodobieństwo umieszczenia dziecka z cechami autystycznymi w nieznanym dla niego środowisku laboratoryjnym wiązało się z trwałym zerwaniem więzi rodzicielskich. Skutek stawał się odwrotny od zamierzonego celu. Próba kształtowania poczucia więzi u dziecka w oderwaniu od naturalnej relacji z rodzicem wiązała się z jeszcze większym osamotnieniem dziecka i wzmagala poczucie winy u rodzica. Janina Hajek, przywołuje opis stanu emocjonalnego dziecka, które zostało umieszczone w instytucie Bruno Bettelheima, odnosząc się do opisu zachowania i postawy rodziców,

„[...] przestali interesować się dzieckiem. Ojciec oddawał się całkowicie swojej pracy, matka pochłonięta była bez reszty nową ciążą. Większość czasu Andy spędzał samotnie na podwórku albo na pobliskiej plaży. Nie umiał z nikim się bawić, nie ruszał się z miejsca, przez cały dzień ścisnął w ramionach zabawki (...). Stał się dzieckiem, które nie wydawało z siebie dźwięków artykułowanych, mimo iż rozumiało proste rozkazy. Rękami dzielił jedzenie na kawałki, zupę pił z miski jak pies, rzucał się na innych gryząc i drapiąc, słowem zachowywał się jak dzikie dziecko” (J. Hajek, 1998, <https://www.edukator.org.pl/2004c//rewalid/rewalid.html>, dostęp elektroniczny: 09.06.2023).

W przekonaniu Bettelheima, zachowanie dziecka było wynikiem reakcji na skrajną izolację uczuciową oraz na doświadczenia interpretowane przez niego jako zagrażające życiu. Autorka przywołuje wypowiedź interpretującą takie zachowanie, „wydaje się, że idzie o reakcję na niezdolność pewnych osób (najczęściej rodziców) do bycia rodzicami” (J. Hajek, 1998, <https://www.edukator.org.pl/2004c//rewalid/rewalid.html>, dostęp elektroniczny: 09.06.2023). Ocenianie stopnia zdolności do „bycia rodzicem” i bezpośrednie odniesienie do trudnych zachowań dziecka, których doświadczył po izolacji od środowiska domowego jest skrajnie egocentryczne. Nastawienie na udowodnienie prawdziwości teorii psychogennej stanowiło priorytet nadrzędny. Trudno zgodzić się z wypowiedzią Danuty Stanek, która opisuje Bruno Bettelheima jako wielkiego humanistę, powołując się na fakt, że był autorem kilkunastu książek poświęconych rozumieniu człowieka, np. B. Bettelheim, *Wystarczająco dobrzy rodzice. Jak wychowywać dziecko*, przekł. D. Kubicka, M. Gawlik, tytuł oryginalny: *A Good Enough Parent*, Poznań, 2012. Danuta Danek pisze, że

„Bettelheim bowiem będzie starał się uzmysłowić czytelnikowi wielką psychoanalityczną prawdę, że im silniejsze i głębsze uczucia budzi w nas-w życiu dorosłym- jakaś osoba (także

własne dziecko), tym silniej odzywają w nas nierozwiązane czy urazowe-a zepchnięte w pozorną nie pamięć-problemy i doświadczenia emocjonalne z najdawniejszej nawet przeszłości, związane z innymi, ważnymi i dla nas niegdyś uczuciowo osobami i, rzutując na nasze relacje terażniejsze” (D. Danek, 2006, s. 186).

Magdalena Bednarek odnosi się do jego monografii, reprezentującej psychoanalityczną, freudowską perspektywę interpretacyjną⁷². Badaczka jest zdania, że

„[...] dokumentacja praktyki Bettelheima rzuca cień na hipotezę o takiej genezie jego interpretacji, ponieważ istnieją ślady niszczenia zapisów z sesji nie wspierających interpretacji uczono-ego oraz nie ma potwierdzeń skuteczności opowiadania baśni jako metody terapii (...) Jakkolwiek te argumenty nie przekreślają interpretacji Bettelheima, to z pewnością zmieniają ich usytuowanie - z przestrzeni doświadczalnie potwierdzonych interpersonalnych znaczeń przenoszą je do literaturoznawczych propozycji, których poprawności i prawomocności nie weryfikuje żadne zewnętrzne kryterium” (M. Bednarek, 2017, s. 20).

W przekonaniu autorki, założenia teorii psychogennej można rozpatrywać, co najwyżej jako literaturoznawczą propozycję bez nadawania jej statusu naukowej. Autyzm, w interpretacji Bruno Bettelheima wpisywał się raczej w mity i opowieści, niż tezę badawczą. Przekonanie Bettelheima, że autyzm pozostawał w uśpieniu, do czasu pojawienia się nieudolnych rodziców, którzy tchnęli go w życie dziecka, stanowiło o jej bajkowej fabule. Temple Grandin jest zdania, że taka koncepcja przyczynowości autyzmu objęła krajobraz cywilizacyjny w którym się urodziła i czego doświadczyła jako dziecko, począwszy od zamykania dzieci z autyzmem w zakładach leczniczych (T. Grandin, R. Panek, 2018).

W tym miejscu zasadnym jest przywołanie postaci austriackiego pedagoga i psychoanalityka, Augusta Aichhorna (1878-1949), który po pierwszej wojnie światowej zaczął tworzyć ośrodki edukacyjne dla młodzieży niedostosowanej społecznie. Zdaniem Jarosława Jagieły,

„[...] był znany ze swego niekonwencjonalnego podejścia do problemów radzenia sobie z tłumieniem zachowań agresywnych przez młodzież wykazującą syndrom zaburzeń zachowania (...) Twierdził, iż pobyt młodych osób w ośrodkach poprawczych jest jakże często wstępem do późniejszych zachowań antyspołecznych. Wierzył również, że tego rodzaju po-

⁷² *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, ukazało się w Polsce w 1985 roku w przekładzie Danuty Danek; w książce Bruno Bettelheim dokonał interpretacji terapeutycznej roli baśni jako rezultat pracy z osobami w szkole Ortogenicznej.

stępowanie jest konsekwencją zaburzeń pierwszych relacji dziecko-matka. Agresję traktował jako deficyt miłości” (J. Jagieła, 2018, s. 32).

Kontynuatorem koncepcji wpisującej się w nurt psychogeny są istniejące w Nowym Jorku, Centrum Domów Opieki nad Adolescentami Augusta Aichhorna (*The August Aichhorn Center for Adolescent Residential Care, Inc.*, <http://www.aichhorn.org/>, dostęp elektroniczny: 09.06.2023) na Manhattanie i Brooklynie, *Aichhorn RTF-Manhattan* (RTF-M) oraz *Aichhorn RTF-Brooklyn* (RTF-B). Są to ośrodki opieki i leczenia nastolatków w wieku 12-16 lat, których charakteryzuje norma intelektualna, natomiast diagnoza wskazuje na zaburzenia emocjonalne i społeczne. W ramach Centrum Domów Opieki działa szkoła (*The Aichhorn School*) na prawach placówki specjalnej jako uzupełnienie działalności domów opieki. Nauczyciele uczestniczą w całościowym programie terapeutycznym. O misji wyżej wymienionej szkoły Jarosław Jagieła, pisze, że

„[...] sprowadza się do zapewnienia młodzieży edukacyjnych, społecznych oraz zawodowych umiejętności niezbędnych do ich powrotu do swoich społeczności i stworzenie możliwości stania się samowystarczalnymi dorosłymi. Dla młodych dorosłych, kobiet i mężczyzn, którzy spędzili swój dotychczasowy okres dojrzewania głównie w rodzinach zastępczych oraz ośrodkach psychiatrycznych lub uczestniczyli we wcześniejszym programie działalności Centrum, a którzy nie „dorośli jeszcze do całkowitego nie strukturalizowanego życia osób dorosłych” (w przedziale wieku 18-25 lat), istnieje jeszcze program (YASL). Jest rzeczą charakterystyczną, że wspomniany program jest realizowany w ścisłej współpracy z rodzinami lub opiekunami wychowanków. Wydaje się, że istnienie placówki efektywnie wykorzystującej podejście psychoanalityczne w terapii dzieci i młodzieży może stanowić modelowy wzór podobnych działań” (J. Jagieła, 2017, s. 32).

Idea myśli Bruno Bettelheima jest obecna również w *Sonia Shankman Orthogenic School* (Szkoła Orogeniczna), która znajduje się na terenie kampusu Uniwersytetu Chicago, współpracując z innymi szkołami: *Family Institute* na *Northwestern University*, *School of Social Service Administration* na *University Chicago* oraz *Jane Addams School of Social Work of the University of Illinois* w Chicago. Mottem szkoły są słowa jej wieloletniego dyrektora- Jacqui Sandersa,

„Bettelheim uważał, że jeśli grupa kolektywna dążyłaby do stworzenia superhumanizującego środowiska, które promowałoby jednostkę i zaspokajało jej potrzeby interpersonalne i praktyczne, mogłaby pomóc jej stać się kompetentnymi, pewnymi siebie i zdolnymi jed-

nostkami”⁷³ (tł. wł. A.B., za: J. Sanders, <http://oschool.org>, dostęp elektroniczny 27.07.2020).

W Deklaracji misji *O' School* (2020) znajdowało się zapewnienie,

„[...] kontynuując prawie stuletnią tradycję, *Sonia Shankman Orthogenic School* na Uniwersytecie w Chicago jest zaangażowana w zapewnianie najwyższej jakości intensywnego leczenia w środowisku terapeutycznym dla dzieci i młodzieży borykających się z poważnymi wyzwaniami emocjonalnymi. Szkoła ortogeniczna zapewnia wygodne i opiekuńcze, rodzinne otoczenie i zatrudnia utalentowany i oddany multidyscyplinarny zespół profesjonalistów. Szkoła wyróżnia się wyrafinowaną i zindywidualizowaną opieką nad wyjątkowymi potrzebami każdego z dzieci, które przechodzą przez „Żółte Drzwi”⁷⁴. Współpracując z naszymi rodzinami, oferujemy bezpieczną przystań i ścieżkę do nadziei, gdy uczniowie dążą do bycia szczęśliwymi, produktywnymi i niezależnymi młodymi dorosłymi”⁷⁵ (tł. wł. A. B., <http://oschool.org/>, dostęp elektroniczny: 27.07.2020).

O-School, uwzględniając indywidualne predyspozycje uczniów, posiada trzy opcje mieszkaniowe w ramach realizowanego programu edukacyjno-terapeutycznego. Dla większości studentów do zamieszkania całodobowego są przeznaczone otwarte akademiki, różniące się od systemu polskiego tym, że uczniowie są pogrupowani według wieku i tożsamości płciowej. Indywidualne, niezależne pokoje stanowią drugą opcję mieszkaniową dla ucznia, który jest przygotowywany do samodzielności życia poza szkołą. Jest połączony z dormitorium⁷⁶. Pokoje służą jako miejsce wyciszenia dla ucznia, który potrzebuje mniej stymulującego środowiska. Są również miejscem dla uczniów transpłciowych, którzy podejmują działania na drodze społecznej zmiany swojej ekspresji i tożsamości płciowej. Rozumienie i akceptowanie potrzeb takich uczniów w sposobie widzenia siebie w teraźniejszości i przyszłości stanowi element terapii wspierającej w procesie kształtowania się osobistej tożsamości płciowej.

Trzecią opcję mieszkaniową w *O' School* stanowi Centrum Przejściowe (TLC⁷⁷) dla uczniów, którzy mają co najmniej 16 lat, nie ukończyli szkoły średniej i przygotowują się do powrotu do domu, liceum lub na studia. Głównym celem oddziaływania terapeutycznego

⁷³ Tekst oryginalny: „*Bettelheim believed that if a collective group sought to provide a super-humanizing environment that promoted the individual and gratified their interpersonal and practical needs, they could assist the challenged in becoming competent, confident and capable individuals*”.

⁷⁴ Drzwi wejściowe do Szkoły Ortogenicznej w Chicago o numerze 1365.

⁷⁵ Tekst oryginalny: „*Working in collaboration with our families, we offer a safe haven and a path to hope as the students move toward becoming happy, productive, and independent young adults*”.

⁷⁶ Sala sypialna w ośrodkach wychowawczych.

⁷⁷ W oryginale-*Transitional Living Centre*, <http://oschool.org/>, dostęp elektroniczny: 27.07.2020.

w TLC jest przygotowanie ucznia do samodzielnego życia poprzez nabywanie niezbędnych umiejętności, takich jak: budżetowanie, bezpieczeństwo osobiste, zarządzanie czasem. Główne kierunki programu terapeutyczno-edukacyjnego w szkole stacjonarnej obejmują działania zmierzające do zwiększania osobistej autonomii ucznia, utrwalania tożsamości z którą uczeń się identyfikuje oraz indywidualne przygotowanie do reintegracji w życiu rodzinnym.

Chicagowska obecna *O'School* wpisuje się w swoich założeniach teoretycznych i praktycznych metodach oddziaływania edukacyjno-terapeutycznego w orientację humanistyczną. Stwarzanie warunków sprzyjających rozwojowi potencjału ucznia w uwzględnieniu jego osobistych zasobów, skorelowane z kształtowaniem umiejętności samodzielnego funkcjonowania, a najpierw w mniejszych, a później w większych grupach społecznych, skutkuje procesem budowania własnej tożsamości i samodzielności życiowej. Proces edukacyjno-terapeutyczny obejmuje rozumienie potrzeb i przeżyć ucznia, naukę rozpoznawania doświadczanych emocji, pomoc w ich interpretacji, nazywaniu, identyfikowaniu oraz budowaniu świadomości, że uczeń ma prawo do przeżywania i wyrażania stanów emocjonalnych. Przejawianie postawy rozumiejącej i motywującej przez nauczycieli, terapeutów, sprzyja rozwojowi potencjału dziecka, jego szczególnych zdolności, rozumianych jako pasje, umiejętności dziedzinowe, a nawet stan określany jako *flow*⁷⁸ (M. Csíkszentmihályi, 2005). Budowanie świadomości ucznia do prawa doświadczania emocji, bez lęku wartościującej oceny, skutkuje budowaniem własnego systemu wartości do rozwoju i rozumienia siebie w otaczającej rzeczywistości. Uruchamianie procesów (samo) realizacji, dzielności, stanowienia o sobie, rozumienia, świadomości przyczynia się do tworzenia tożsamościowego obrazu siebie w rzeczywistości społeczno-kulturowej.

Osadzenie w nurcie psychologii humanistycznej, z którą deklaracyjnie identyfikował się Bruno Bettelheim (jako prekursor *O'School*) jednocześnie będąc zanurzonym w psychoanalizie powodowało dysonans w postrzeganiu człowieka-dziecka. Radykalizm, przemieszany z koncepcją humanistyczną nie stanowił jedności, ponieważ oba stanowiska inaczej rozumieją oddziaływanie wychowawcze na ucznia. Powstanie nurtu psychologii humanistycznej w latach czterdziestych dwudziestego wieku stanowiło sprzeciw wobec rozpowszechnionej psychoanalizy i powszechnego behawioryzmu, stanowiąc przełom w myśleniu o człowieku (K. Walczykowska, 2010). Zewnętrzsterowność i zniewolenie przez popędy (w dużym upro-

⁷⁸ Z ang. *flow*, inaczej doznanie uniesienia, uskrzydlenie, przepływ; pojęcie z pogranicza psychologii pozytywnej i psychologii motywacji; twórcą koncepcji jest Mihály Csíkszentmihályi, według którego *flow* to stan między satysfakcją a euforią, wywołany całkowitym oddaniem się jakiejś czynności; według autora słowem „przepływ” opisać można stan umysłu, w którym ludzie są tak skupieni podczas danego zadania, że wszystko inne wydaje się zniknąć; motywacja zewnętrzna przestaje mieć znaczenie; świadomość i uwaga są niepodzielnie skupione na wykonywanej czynności.

szczeniu) skutkowało postrzeganiem człowieka w kategorii jego „urabiania” na rzecz czegoś lub ku czemuś. W takim pojmowaniu trudno dopatrywać się kontekstów autonomii i traktowania człowieka-ucznia w wymiarze holistycznej niepowtarzalności. Nowa idea koncepcji człowieka przyniosła zmiany w myśleniu o człowieku, który doświadcza wewnętrznych przeżyć i ma prawo do ich wyrażania. Zdaniem Karoliny Walczykowskiej,

„Człowiek w nurcie humanistycznym jest traktowany jako podmiot autonomiczny, który nie jest już bezwolną marionetką, lecz samodzielnie i z pełną świadomością przyjmuje rolę obserwatora i kreatora rzeczywistości. Według psychologów humanistycznych stanowi również istotę posiadającą ogromny potencjał tkwiących w niej zdolności. Dzięki spontaniczności, twórczości i żarliwości, którym wtóruje ogromna motywacja wewnętrzna, jest on w stanie doznać przeżyć transcendentalnych. Akcentowanie znaczenia bezpośredniego przeżycia wewnętrznego oraz analiza problemów duchowych, wartości oraz perspektyw idą w parze z koncentracją na bezpośredniości i terażniejszości. Skupienie się na 'tu i teraz' jest głównym założeniem idei psychologii humanistycznej i nakazuje człowiekowi nauczyć się okazywać swoje uczucia zarówno wobec samego siebie, jak również wobec ludzi z najbliższego otoczenia oraz akceptować i przeżywać uczucia innych kierowane wobec niego” (K. Walczykowska, <http://www.psychologia.net.pl/artykul.php?level=454>, dostęp elektroniczny: 08.05.2021).

W obecnej chicagowskiej szkole Ortogenicznej, założenia i sposób tworzenia rzeczywistości edukacyjno-terapeutycznej nakierowanej na holistyczny rozwój wychowanka pozwala z pełnym przekonaniem osadzić ją w pedagogicznej orientacji humanistycznej, wpisanej w filozofię psychologii humanistycznej.

2.3. Teoria biomedyczna - alternatywna, a interwencyjny behawioryzm obecny w terapii i edukacji

„Terapia behawioralna jest terapią zaburzeń rozwoju, której źródło odnaleźć można w teorii uczenia (...) Człowiek może uczyć się korzystając z trzech mechanizmów: obserwacji, warunkowania klasycznego oraz warunkowania sprawczego (...) Z perspektywy warunkowania sprawczego, każde zachowanie człowieka występuje w pewnych warunkach środowiskowych (bodźce poprzedzające) oraz przynosi konsekwencje, w postaci nagrody bądź kary (...) symptomy prezentowane przez dziecko wynikają z procesów, które w przypadku ASD mogą nigdy nie zostać do końca odkryte”.

[J. Czech, 2017, <https://salusprodomo.pl/blog/terapia-behawioralna-dzieci-z-autyzmem/>, dostęp elektroniczny: 08.05.2021.]

Fundamenty dla teorii biomedycznej leczenia autyzmu zostały budowane przez naukowców i rodziców związanych z programem *Defeat Autism Now* (DAN), realizowanym

w *The Autism Research Institute*⁷⁹ (ARI), założonym w 1967 roku przez Bernarda Rimlanda (1928-2006) w USA. Nurt DAN⁸⁰ obejmował alternatywne „leczenie” autyzmu w którym wyjaśnienia jego przyczyn dopatrywano się w szczepionkach. Kluczową metodą leczenia była *chelation therapy* (terapia chelatująca), która polegała na usuwaniu metali ciężkich z organizmu dziecka z autyzmem.

Historia Instytutu Badań nad Autyzmem (ARI) ściśle wiąże się z synem B. Rimlanda, Markiem, urodzonym w 1956 roku u którego zdiagnozowano autyzm w drugim roku życia. W tym czasie diagności uważali, że za rozwój autyzmu u dzieci odpowiedzialne są „matki-lodówki” z teorii psychogennej. Amerykański psycholog, pisarz i wykładowca, Bernard Rimland był przekonany, że ta teoria przyczyn autyzmu jest błędna, szkodliwa i bardzo destruktywna. Kolejne lata poświęcił na badania nad autyzmem, których rezultatem była książka, zainspirowana narodzinami syna z autyzmem, w której podważył psychogenną przyczynę autyzmu jako nie mającą potwierdzenia naukowego. W 1964 roku autor opublikował książkę o tytule: *Infantile Autism: The Syndrome and Its Implication for a Neural Theory of Behavior*. Publikacja stała się momentem przełomowym, ponieważ zakończyła okres dominacji teorii „zimnych matek i nieobecnych ojców” oraz powszechnego uznawania korzyści wynikających z „ektomii rodzicielskiej” („usunięcie” dziecka z autyzmem ze środowiska domowego, „odcięcie” od rodziców) i umieszczenie w warunkach klinicznych (instytucjonalnych). Powołany autor udowodnił, że autyzm jest „schorzeniem biologicznym”. W trakcie prowadzonych badań, Bernard Rimland doszedł do wniosku, że zastosowanie analizy behawioralnej (nazywanej wówczas modyfikacją behawioralną) jest skuteczną interwencją terapeutyczną korekty zachowań dzieci z autyzmem. Paul Shattock uważa, że „badacze autyzmu powinni wykazać się szczególną odpowiedzialnością”, ponieważ

„Większość rodziców rozpaczliwie oczekuje wyników i chwyta się wszelkich sposobów. Z kolei instytucje odpowiedzialne za finansowanie projektów badawczych dobrze zdają sobie sprawę z ważnej roli, jaką odgrywa społeczny rozgłos, towarzyszący danej kampanii. Takie rodzaje nacisku pozostają w konflikcie z potrzebami dobrze zaprojektowanego, poważnego i skutecznego doświadczenia naukowego” (P. Shattock, 2017, <https://www.domrainmana.pl>: dostęp elektroniczny: 09.06.2023).

⁷⁹ Instytut Badań nad Autyzmem (ARI) to organizacja, która stworzyła kontrowersyjny program Pokonaj Autyzm Teraz! (DAN!).

⁸⁰ Praktyka, która ma na celu osiągnięcie leczniczych efektów, ale której brakuje wiarygodności naukowej, jest niesprawdzona, niesprawdzalna.

W przekonaniu Paula Shatocka, próby interwencji biomedycznych przyniosły minimalny skutek w „leczeniu” osób z autyzmem. Przez wielu rodziców, traktowanych jako „uzdrawianie” z autyzmu. Dlatego autor pisze, że

„[...] stosowanie metod tego rodzaju nie może być obecnie uznane za substytut wystarczający dla odpowiedniej opieki, edukacji i szkolenia. Co więcej, należy z największą troską zwracać uwagę na fakt, że zajmujemy się różnymi osobami, u których autyzm może mieć zupełnie różne źródła. Rezultaty kuracji lekami, jak i innych terapii, pozostają znacząco odmienne dla poszczególnych osób. W żadnym przypadku nie wolno mierzyć wszystkich pacjentów tą samą miarą. Jakikolwiek uogólnienie może okazać się, szczególnie w tej sferze, niezwykle niebezpieczne. Zawsze należy brać pod uwagę możliwe konsekwencje efektów ubocznych” (P. Shatock, 2017, <https://www.domrainmana.pl>: dostęp elektroniczny: 09.06.2023).

Zdaniem Joanny Dronka-Skrzypczak i Katarzyny Drews-Raczewskiej, alternatywne metody leczenia ASD wzbudzają wiele kontrowersji i sprzeciw środowisk naukowych „wobec oferowania rodzicom niesprawdzonych naukowo rozwiązań. Z drugiej strony rodzice i terapeuci, przekonują, że terapie alternatywne są skuteczne i mogą przynieść poprawę stanu zdrowia. W efekcie, zamiast współpracy na linii lekarz-rodzic-terapeuta, mamy konflikt” (J. Dronka-Skrzypczak, K. Drews-Raczewska, 2018, <https://pl/artukul/leczenie-biomedyczne>, dostęp elektroniczny: 09.06.2023). Konflikt w obliczu którego znajduje się dziecko ze spektrum autyzmu, które poddawane różnym formom terapeutycznym, uznanym przez rodziców za zmierzające ku „wyleczeniu z autyzmu” skutkują doświadczeniem przez dziecko emocji, które mogą eskalować trudne emocje. Koncepcja ruchu DAN jest asymilowana i uznawana za naukową i skuteczną przez wiele środowisk medycznych, psychologicznych i pedagogicznych w Polsce. Zgodnie z informacją na stronie ktociewyleczy.pl w wywiadzie, *Od przewodu pokarmowego do autyzmu* z dnia 30 listopada 2015 roku, Magdalena Cubała-Kucharska, lekarz medycyny, założycielka Instytutu Medycyny Integracyjnej Arcana jest zdania, że leczenie przewodu pokarmowego osób cierpiących na autyzm może mieć bezpośredni wpływ na zmianę ich zachowania. Jako członek DAN, wyjaśnia „Defeat Autism Now! to ruch społeczny, zainicjowany w Stanach Zjednoczonych przez psychologa Bernarda Rimlanda, ojca autystycznego syna. Ruch ten skupia naukowców, lekarzy oraz rodziców dzieci autystycznych wokół stworzonego przez niego *Autism Research Institute*. Ośrodek ma na celu inicjowanie i prowadzenie badań naukowych nad tzw. biologią autyzmu, w celu znalezienia przyczyn medycznych współczesnej epidemii tej choroby. Amerykanie zaangażowali szereg naukowców, dzięki którym udało się zidentyfikować wiele czynników immunologicznych i śro-

dowiskowych leżących u podłoża autyzmu, usprawniając tym samym proces leczenia chorych” (M. Cubała-Kucharska, 2015, <https://ktociewyleczy.pl/wiedza/problemy-zdrtowotne/choroby-ukladu-nerwowego/autyzm/3836-odprzewodu-pokarmowego-do-autyzmu>, dostęp elektroniczny: 09.09.2023.). Autorka uważa, że choroby przewodu pokarmowego występujące w autyzmie mogą przejawiać się przede wszystkim jako problemy behawioralne. W moim przekonaniu, przedstawianie ASD jako epidemii w rozumieniu choroby, implikuje założenie, że można go wyleczyć, co pozostaje w sprzeczności z teoriami neurorozwojowymi przyczyn autyzmu. Niemniej nie umniejsza to jego popularności. Budowanie przestrzeni „złudnej” nadziei napędza popyt na biomedyczne medykamenty (suplementy, diety) i sposoby „uzdrowienia z autyzmu”. Aktywny ruch samorzeczników z ASD- moim zdaniem- ujawnia wszelkie próby nadużyć w sposobie „leczenia” suplementacyjnego i stosowania inwazyjnych terapii dzieci ze spektrum autyzmu. Skutkiem takich działań, Instytut Badań nad Autyzmem zaprzestał stosowania protokołu DAN w 2011 roku. Jednym z powodów tej decyzji były zastrzeżenia do nazwy „pokonaj autyzm teraz” (por. art. *Why the Defeat Autism Now DAN! Protocol Was Discontinued* z 12 sierpnia 2020 roku). Obecnie Instytut Badań nad Autyzmem nadal koncentruje się na kwestiach biomedycznych związanych z autyzmem, wspierając również badania nad terapią behawioralną i genetyką. Koncepcję leczenia biomedycznego autyzmu prezentuje Jaquelin McCandles w książce, *Children with Starving Brains: A Medical Treatment Guide for Autism Spectrum Disorder* (2002). Autorka zakłada, że usunięcie przyczyn fizycznych prowadzi do poprawy stanu psychicznego dziecka, a w efekcie do „wyleczenia autyzmu”. Wskazuje, że celem interwencji biomedycznej jest usunięcie toksyn z organizmu dziecka, które stanowią przyczynę autyzmu. Powstrzymanie intoksykacji, zdaniem McCandles stanowi podstawę interwencji medycznej w autyzmie (leczenie przewlekłych infekcji wirusowych, paciorkowcowych, o ile współistnieją z autyzmem, np. zespół PANDAS⁸¹ naprawa zaburzonych szlaków metabolicznych czyli tzw. „bypass genetyczny”). W opisie książki, znajduje się informacja, tytułem wstępu,

„ASD jest złożoną chorobą biomedyczną powodującą znaczne niedożywienie mózgu. Podatność genetyczna aktywowana przez „wyzwalacze”, takie jak pestycydy i metale ciężkie w szczepionkach, może prowadzić do osłabienia układu odpornościowego, dysfunkcji jelit

⁸¹ Skrót od angielskiej nazwy *Pediatric Autoimmune Neuropsychiatric Disorders Associated with Streptococcal infections*, autoimmunologiczne neuropsychiatryczne zaburzenia, które pojawiają się u pacjentów w wieku dziecięcym.

i inwazji patogenów, takich jak drożdże i wirusy⁸²” (tł. wł. A. B., <https://Children-Starving-Brains-Treatment-Spectrum/dp/1883647177>, dostęp elektroniczny: 20.06.2022).

Korelacja określeń pojęcia medycznego, choroba z procesem leczenia (wyleczenia) wnosi rozumienie autyzmu jako jednostki chorobowej nakierowanej na proces uzdrawiania, pozbywania się stanu chorobowego. Współistnienie stanów chorobowych nie może być tożsame z ASD i interpretowane jako uleczenie z autyzmu. Wskazywanie na ścisłą zależność zachowań obserwowalnych dziecka ze spektrum autyzmu do stanu „obciążenia biomedycznego” w połączeniu z interwencyjną terapią behawioralną, staje się usprawiedliwieniem dla instrumentalnych oddziaływań terapeutycznych. Nakierowanie na zmianę zachowań dziecka, określanych jako trudne, odbiegające od przyjętej normy bez określania szczegółowych przyczyn jest jednowymiarowe, wpisujące się w paradygmat behawioralny. Założenie terapeutyczne, że sprawne funkcjonowanie dziecka w/ze spektrum autyzmu jest uzależnione od stopnia jego asymilacji ze środowiskiem neurotypowym, jest uznaniem interwencji behawioralnych jako sprzyjających jego rozwojowi poprzez wyuczanie się odpowiednich sposobów wyrażania emocji z uwzględnieniem ich skutków. Czynnikiem motywującym staje się bodziec zewnętrzny.

Obserwowalne zachowania dziecka z ASD, wywołujące niepokój otoczenia, bezradność w sposobie reakcji, skutkuje przyjęcie założenia, że ich przyczyna jest uwarunkowana autyzmem, a w mniejszym stopniu czynnikami zewnętrznymi, które wywierają istotny wpływ na sposób funkcjonowania ucznia w warunkach szkolnych. Odmienność od typowego rozwoju jest usprawiedliwieniem do podejmowania oddziaływań interwencyjnych rozumianych jako konieczna potrzeba zmiany zachowań społecznie niepożądanych. Tak rozumiana interwencja stanowi zachowanie przemocowe wobec dziecka autystycznego (por. J. Ławicka, 2021). Jest negatywnie oceniana przez osoby dorosłe w/ze spektrum autyzmu które doświadczyły interwencyjnych form terapeutycznych. Proces tak zwanego wyuczania jest strategią mechaniczną, bezrefleksyjną, przyjmowaną jako obcą, ale konieczną z uwagi na wymagania społeczne. Uznanie jej skuteczności przez środowiska naukowe implikuje do jej wykorzystania w oddziaływaniach o charakterze terapeutycznym oraz w organizowaniu procesu edukacyjnego, przyjmując jako argument potwierdzona naukowo efektywność i skuteczność. Powoływanie się na status naukowości i efektywności staje się nadrzędnym kryterium wyboru tego rodzaju terapii.

⁸² Tekst oryginalny: „ASD is a complex biomedical disease that causes severe brain malnutrition. Genetic susceptibility triggered by 'triggers' such as pesticides and heavy metals in vaccines can lead to a weakened immune system, gut dysfunction and invasion of pathogens such as yeast and viruses in many children”.

Począwszy od pierwszej połowy dwudziestego wieku, terapia behawioralna nadal cieszy się popularnością zarówno w środowisku rodziców dzieci z ASD, jak również wśród nauczycieli i pedagogów specjalnych. Powoływanie się na osobę Ole Ivara Lovaasa (1927-2010), psychologa klinicznego jako autorytetu światowej sławy w dziedzinie autyzmu daje przyzwolenie na często bezrefleksyjne klasyczne przyjmowanie założeń koncepcyjnych metody nazywanej terapeutyczną, jako jedynej i słusznej w sposobie oddziaływania na ucznia ze spektrum autyzmu. Ole Ivar Lovaas jest uważany za jednego z założycieli metody *Applied Behaviour Analysis* (ABA⁸³) terapii dzieci z autyzmem. W przekonaniu Lucyny Bobkowicz-Lewartowskiej,

„[...] terapia behawioralna bazuje na warunkowaniu sprawczym, które opisał B.S. Skinner w latach trzydziestych XX wieku. Jej głównymi celami są: -zwiększanie ilości zachowań, które są deficytowe, -redukowanie zachowań niepożądanych, -generalizowanie i utrzymywanie efektów terapii. Jedną z fundamentalnych zasad terapii behawioralnej jest stosowanie wzmocnień, które najczęściej przybierają postać nagród konkretnych (pożywienie, zabawki) i społecznych (uwaga, aprobata) (...) Istotą terapii behawioralnej wydaje się narzucanie dziecku realizacji określonych zadań według ściśle określonego planu. Zdaniem Lovaasa (patrz: Kozłowski, 2003) u dzieci autystycznych terapia niemal zawsze rozpoczyna się budowaniem posłuszeństwa, które jako umiejętność podstawowa uważane jest przez terapeutów behawioralnych za kluczowy komponent każdej sytuacji treningowej. Budowanie posłuszeństwa Lovaas (1993) nazywa „przygotowaniem do uczenia się”. Polega ono na wzmacnianiu wykonywania prostych poleceń (np. „usiądź”, „połóż ręce”, „patrz na mnie”)” (L. Bobkowicz-Lewartowska, 2005, s. 136).

Autorka powołuje się na badania prowadzone przez K. Kampert (2003) w Ośrodku dla Osób z Autyzmem w Gdańsku, które wykazały, iż część rodziców „chciałaby zrezygnować z proponowanej drogi terapeutycznej (wtrącenie: terapii behawioralnej), gdyż nie zaspokaja ona potrzeb emocjonalnych ich dzieci. Rodzice sygnalizowali również nieposzanowanie godności i autonomii ich dzieci, szczególnie gdy stosowane są metody redukujące zachowania niepożądane” (L. Bobkowicz-Lewartowska, 2005, s. 142). Skupianie uwagi terapeuty na dostrzegalnych zachowaniach ucznia i generowanie tylko motywacji zewnętrznej do próby wprowadzenia „pożądanego modyfikacji” zachowania może stanowić zbyt głęboką interwencję w sposób reagowania dziecka na otaczające bodźce, których nie jest w stanie zasymilować

⁸³ Stosowana Analiza Zachowania inaczej Analiza Behawioralna Stosowana (ABA, *Applied Behavior Analysis*) jest metodą, która wykorzystuje prawa uczenia się, takie jak: warunkowania klasyczne, warunkowanie instrumentalne, w pracy z osobami z zaburzeniami rozwojowymi, w tym z autyzmem.

jako przyjazne sensorycznie. Autorka zwraca uwagę na wpływ czynnika stanowiącego motyw oddziaływań warunkująco-instrumentalnych terapii behawioralnej pedagoga specjalnego. Powoływana badaczka pisze, że

„[...] takim motywem może być zwiększające się poczucie mocy u terapeuty, postępującego według określonego algorytmu. Może on uznawać, że sukcesy w terapii wynikają nie ze zdolności i motywacji podopiecznego, ale ze sprawowanej nad nim władzy. Takie przekonanie niesie ze sobą wiele niebezpieczeństw, do których należy właśnie stosowanie przemocy wobec osób autystycznych. Przemoc ta może przyjmować formę tzw. procedur awersyjnych, w których zmusza się dziecko do karnego wykonywania przysiadów lub poprzez unieruchomienie uniemożliwia się spożycie napoju (po uprzednim poleceniu „napij się”). Fakty ujawnione przez Grupę przeciw Przemocy w Terapii Osób z Autyzmem w Krajowym Towarzystwie Autyzmu H. Olechnowicz (2004) uważa za drastyczne i niedopuszczalne. Jej zdaniem utrzymywanie dziecka autystycznego w stałym poczuciu zagrożenia karą, i to karą upokarzającą, jest niewłaściwe, zwłaszcza dlatego, że główną dolegliwością tego dziecka jest stan lękowy” (L. Bobkowicz-Lewartowska, 2005, s. 143).

Nina Zawidniak jest zdania, że zadanie terapeutów pracujących w paradygmacie stosowanej analizy zachowania (SAZ) w Polsce określa jako,

„[...] systematyczna praca polegająca na eliminowaniu zachowań niepożądanych poprzez uczenie nowych umiejętności oraz alternatywnych wzorców zachowań akceptowanych. W praktyce terapia behawioralna dzieci z autyzmem proponuje kilka różnych modeli pracy, a wspólną cechą programów oferujących terapię behawioralną jest postrzeganie autyzmu jako zbioru behawioralnych deficytów i nadmiarów oraz wykorzystanie teorii uczenia się w pracy terapeutycznej (Suchowierska, Ostaszewski, Bąbel, 2012)” (N. Zawidniak, 2012, s. 70).

Patrycja Sznura do „zachowań niepożądanych” u osób ze spektrum autyzmu zalicza takie, które są destrukcyjne, agresywne, autoagresywne, autostymulacyjne, rytualistyczne, zakłócające. Dotyczą nieprawidłowych reakcje emocjonalnych, nieprawidłowej mowy (P. Sznura, *Stosowana analiza zachowania jako forma pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych*). Autorka wskazuje na cel terapii behawioralnej, który w jej przekonaniu powinien obejmować redukcję wymienionych zachowań, a więc to, co stanowi źródło samoregulacji ucznia z ASD. Trudno się zgodzić z taką interpretacją z uwagi na fakt, iż struktura i rytuały pozwalają dziecku ze spektrum autyzmu zachować poczucie bezpieczeństwa i stałości środowiska w którym przebywa. Ich brak może skutkować poczuciem lęku i obaw, które

uczeń może manifestować poprzez zachowania określone jako niepożądane, niewłaściwe i społecznie niedostosowane.

W przekonaniu Jacka J. Błeszyńskiego (2009, s. 18) w teorii postępowania edukacyjnego, wychowawczego, powiązanego z opieką i terapią „konieczne stało się poszerzenie płaszczyzn podejmowanych oddziaływań” i ich celowość. Autor twierdzi, że

„Istotny jednak pozostaje cel, jaki chcemy osiągnąć. I tu napotykamy na rozbieżność pomiędzy diagnozą (określenie potrzeb i możliwości), spodziewanymi rezultatami (wyniki podejmowanych działań), przewidywaniami (probabilistyczne kierunki podejmowanych oddziaływań), roszczeniami (szczególnie środowiska najbliższego dziecku) a możliwościami i ograniczeniami samego dziecka” (J. J. Błeszyńskiego, 2009, s. 18).

Stopień funkcjonalności dziecka ze spektrum autyzmu powinien być kryterium w odpowiednim doborze metod i form pracy w organizacji przemyślanego procesu edukacyjno-terapeutycznego, uwzględniającego aktualne indywidualne potrzeby i możliwości ucznia z ASD. Słusznie zauważa Rebecca Wood, że często stosowane w szkołach strategie, techniki i typy interwencji „opierają się na fundamentalnym przekonaniu, że autyzm jest stanem niepożądanym”, który należy „łagodzić” (R. Wood, 2022, s. 51). Skutkiem takiego myślenia jest uznanie „porażek” ucznia jako wynikających bezpośrednio ze spektrum autyzmu (R. Wood, 2022, s. 51). Uznanie neurodywergencji ucznia autystycznego i poznanie jego sposobu funkcjonowania w rzeczywistości szkolnej, będzie stanowiło wyraz świadomości podmiotów edukacyjnych w procesie nakierowanym na indywidualizację kształcenia. W przekonaniu Simona Barona-Cohana, który pisze, że

„Szkoły powinny jak najwcześniej identyfikować dzieci obdarzone hipersystematyzującym umysłem (wśród których znajduje się te z formalną diagnozą autyzmu), abyśmy mogli im zapewnić środowisko edukacyjne współgrające z ich mocnymi stronami i przekazywać im wiedzę w formie „jeżeli-i-to”. Dzięki temu będą mogły zabłysnąć, zamiast ponosić porażki, lub nawet wypaść z systemu edukacji” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 224).

Dostosowanie warunków do stylu poznawczego ucznia w/ze spektrum autyzmu, identyfikowanie i rozwijanie jego mocnych stron, będzie pracą na osobistych zasobach ucznia. Zdaniem powoływanego badacza, dzieci, które są „urodzonymi specjalistami” potrzebują programu szkolnego, który będzie uwzględniał ich mocne strony i „sprawi, że nauka w szkole nie będzie dla nich mordęgą i źródłem cierpienia, co często prowadzi do słabych wyników i ukończenia szkoły z kiepskimi kwalifikacjami” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 225).

Rozdział 3

Koncepcja neuroróżnorodności jako źródło indywiduum uczniów z ASD w dyskursie pedagogicznym

„Od Średniowiecza uniwersytety hołubiły ludzi o niezwykłych mózgach i umysłach. Historycznie rzecz biorąc, świat uniwersytecki był bezpieczną przystanią dla neuroróżnorodności wszelkiego rodzaju. Ekscentrycy kręcili się po Cambridge od 1209 r. i po Harvard od 1636 r. Przez stulecia te wyspy ekscentryczności były naszymi mostami podróży w czasie od starożytnej historii cywilizacji zachodniej do dalekiej przyszłości nauki, techniki i postępu moralnego. Obecnie tysiące naszych wysp jest zagrożonych, a to jest smutne i złe, i musimy temu zaradzić”.
[G. Miller, 2017, <http://www.listyznaszegosadu.pl/argument-neuroralznorodnosci-na-rzecz-wolnosci-slowa>, dostęp elektroniczny: 08.05.2021]

Neuroróżnorodność wpisuje się w odmiennosc nadawania i odbioru kodów językowych. Kodeksy komunikacyjne, ograniczające normy językowe „narzucają nie dające się spełnić oczekiwania na wrażliwość społeczną, świadomość kulturową, precyzję werbalną i samokontrolę u wielu ludzi odmiennych neurologicznie” (G. F. Miller, 2017, <http://www.listyznaszegosadu.pl/argument-neuroralznorodnosci-na-rzecz-wolnosci-slowa>, dostęp elektroniczny: 08.05.2021). Formalne kody językowe są opracowane i dostosowane do osób typowych. Stanowią fundament na którym budowane są struktury społecznych komunikatów. W przekonaniu autora, „kodeksy języka są napisane przez neurotypowych dla neurotypowych, neuroróżnorodni często uznają je za dosłownie niezrozumiałe, a nie można trzymać się reguł, których się nie rozumie” (G. F. Miller, 2017, <http://www.listyznaszegosadu.pl/argument-neuroralznorodnosci-na-rzecz-wolnosci-slowa>, dostęp elektroniczny: 08.05.2021). Nacisk na „typowość” ogranicza, a wręcz dyskryminuje odmiennosc. W przekonaniu Geoffreya T. Millea, dyskryminuje neuroróżnorodność i marginalizuje osoby o ekscentrycznych przekonaniach, niezwykłym stylu komunikowania się, którzy mają trudność ze zrozumieniem i podporządkowywaniem się przyjętym przez dominujące społeczeństwo neurotypowe, normom językowym, które określa jako rządzące tym, co akceptowalne. W swojej argumentacji, powołuje się na myśl Johna Stuarta Milla z książki *O wolności* (1859), odnoszącej się do kwestii „tyranii większości” i marginalizacji osób, których zachowania, wypowiedzi i postawy mogą być ekscentryczne. Powoływany autor jest zdania, że

„Ilość ekscentryczności w społeczeństwie na ogół jest proporcjonalna do ilości geniuszu, wigtoru umysłowego i odwagi moralnej, jaka w nim jest. Fakt, że tak niewielu odważa się teraz

być ekscentrykami, oznacza główne niebezpieczeństwo tych czasów. Dzisiaj “tyrania neurotypowego” ucisku neuroróżnorodności może być głównym niebezpieczeństwem naszych czasów” (G. F. Miller, 2017, <http://www.listyznaszegosadu.pl/argument-neuroralznorodnosci-na-rzecz-wolnosci-slowa>, dostęp elektroniczny: 08. 05. 2021).

Deklaracja akceptacji neurotypowości nie równa się rozumieniu odmienności. W przekonaniu G. Millera (2017) im bardziej pełna szacunku, tym bardziej alienuje, a nawet redukuje neuroróżnorodność „przez piętnowanie każdego, kogo mózg nie potrafi nadać odpowiedniej barwy liniom zaakceptowanego języka”. Reakcja „inkwizycji kodeksów języka” w przekonaniu powoływanego autora (2017) jest natychmiastowa, wartościująca, opiniująca w odniesieniu do norm nieformalnych, przyjętych jako społecznie pożądane i oczekiwane. Koncepcja neuronormalności dopuszcza istnienie odmienności, ale z założenia, jak twierdzi autor,

„Kodeksy języka zakładają fałszywy model natury ludzkiej - że każdy ma ten sam rodzaj mózgu, który daje wąski, normalny zestaw cech osobowości, zdolności poznawczych i werbalnych, temperamentu moralnego, stylu komunikowania się i zdolności pohamowania się. To założenie neuronormalności jest naukowo błędne” (G. F. Miller, 2017, <http://www.listyznaszegosadu.pl/argument-neuroralznorodnosci-na-rzecz-wolnosci-slowa>, dostęp elektroniczny: 08. 05. 2021).

Aby rozumieć koncepcję neuroróżnorodności należy poddać uważnemu krytycznemu namysłowi założenie o neuronormalności. Wsłuchanie się w głos samorzeczników, osób ze spektrum autyzmu, trafnie wyrażonego przez psychologa, Geoffrey F. Millera, który pisze

„Jak goście z minionych stuleci lub obcej kultury nie rozumiemy, które pojęcia mieszczą się w waszym oknie Overtona lub które słowa są akceptowalne dla waszych uszu. Nie rozumiemy waszych tabu werbalnych i moralnych. Nie możemy nadać sensu waszym podwójnym standardom i sprzecznościom logicznym. Nie respektujemy waszego założenia, że empatia zawsze ma pierwszeństwo przed systematyzowaniem. Niemniej wiemy, że macie moc zranienia nas za rzeczy, na które nic nie możemy poradzić. Cierpimy więc z powodu nieustannego niepokoju o nasze słowa, nasze myśli, nasze stosunki społeczne, naszą reputację i naszą karierę” (G. F. Miller, 2017, <http://www.listyznaszegosadu.pl/argument-neuroralznorodnosci-na-rzecz-wolnosci-slowa>, dostęp elektroniczny: 08. 05. 2021).

3.1. Neuroróżnorodność w obszarze filozofii społecznej

„Nie ma chyba innej jednostki nozologicznej, której kryteria diagnostyczne zmieniłyby się tak diametralnie w ciągu kilkudziesięciu lat. Postrzeganie autyzmu wciąż ewoluuje: od ciężkiej choroby przez zaburzenie rozwoju aż do jednego ze sposobów odbioru rzeczywistości. Historia definiowania autyzmu i traktowania autystycznych osób pokazuje, jak myślimy o funkcjonowaniu człowieka i ludzkiej różnorodności”.

[E. Furgał, 2019, <http://www.miesiecznik.znak.com.pl/ewa-furgal-neuroroznorodniak-zmienialo-sie-myslenie-o-autyzmie/>, dostęp elektroniczny: 08.05.2021]

Termin neuroróżnorodność (*neurodiverity*) jest autorstwem socjolożki w/ze spektrum autyzmu, Judy Singer. Jan Murdock opisuje celowość działań Judy Singer nakierowanych na dyskurs o neuro różnorodności. Pisze, że

„Jej nadzieją i celem było odwrócenie uwagi w dyskursie o sposobach myślenia i uczenie się od zwykłej litanii deficytów, zaburzeń i upośledzeń. Konceptyjnie istnieje wiele definicji, które skłaniają czytelnika do myślenia o neuroróżnorodnych uczniach takich jak osoby z autyzmem”⁸⁴ (tł. wł. A. B., za: J. Murdock, 2020, s. 2).

W latach dziewięćdziesiątych XX wieku pojawiła się jako koncepcja wobec alternatywy dla neurologicznego funkcjonowania większości populacji. Zdaniem Ewy Furgał,

„[...] zbiorowe autorstwo tej koncepcji należy przypisać autystycznym osobom, które zaczęły publicznie występować i publikować teksty od początku lat 90. Pionierką była Temple Grandin, profesorka zootechniki, która w 1986 r. wydała książkę *Byłam dzieckiem autystycznym*. W 1992 r. zdiagnozowana w wieku 28 lat Donna Williams opublikowała autobiografię *Nikt nigdzie. Niezwykła autobiografia autystycznej dziewczyny*. W tym samym roku wraz z Jimem Sinclairiem i Kathy Grant założyli pierwszą samorzeczniczą organizację na świecie - Autism Network International” (E. Furgał, 2019, s. 23).

Jan Murdock jest przekonany, że

„Neuroróżnorodność to mieszanka „neurologicznej (...) różnorodności”, która powstała pod koniec XX wieku jako wyzwanie dla panujących poglądów na pewne schorzenia neurologiczne jako z natury patologiczne, zamiast tego, że różnice neurologiczne powinny być rozpozna-

⁸⁴ Tekst oryginalny: „Her hope and objective were to shift the focus of discourse about ways of thinking and to learn away from the usual litany of deficits, disorders, and impairments. Conceptually, there are a number of definitions that lead the reader to think of neurodiverse learners as those with autism”.

wane i szanowane jako kategoria społeczna na równi z płcią, pochodzeniem etnicznym, orientacją seksualną, statusem niepełnosprawności”⁸⁵ (tł. wł. A. B., za: J. Murdock, 2020, s. 13).

Natomiast Thomas Armstrong (2012) powiedział o neuro różnorodności, że zawiera w sobie eksplorację tego, co do tej pory było określane jako zaburzenie psychiczne o podłożu neurologicznym. W przekonaniu autora, stanowi reprezentację alternatywnej formy naturalnego różnicowania ludzkiego. Badacz uważa, że należy celebrować różnorodność w przyrodzie, kulturze oraz różnorodność mózgów wśród uczniów, którzy myślą, uczą się i funkcjonują odmiennie.

W koncepcji neurogennej przyczyny autyzmu osadzone są w czynnikach neurologicznych, które mają wpływ na odmienny sposób przetwarzania bodźców, reakcji emocjonalnych, procesu uczenia się, sposobów komunikacji i jej odbioru przez osoby ze spektrum autyzmu. Odmienny sposób odbioru i interpretowania rzeczywistości wpisuje go w koncepcję neuro różnorodności. Steve Silberman jest zdania, że o autyzmie powinno się myśleć jako o jednym z wielu systemów operacyjnych. Autor postuluje,

„Myślmy o mózgu w kategoriach systemów operacyjnych, a nie w kategoriach diagnostycznych. Nikt przecież nie uzna, że komputer jest zepsuty tylko dlatego, że nie zainstalowano w nim systemu Windows” (S. Silberman, 2017, s. 459).

Interpretowanie odmiennego stylu poznawczego osób ze spektrum autyzmu jako alternatywnego systemu operacyjnego, w swoich założeniach nie ma odniesienia do kategorii wartościującej i stygmatyzującej. Nie wpisuje się również w żaden schemat myślenia o autyzmie jako „chorobie” lub trwałym zaburzeniu. Jest myśleniem o człowieku w wymiarze podmiotowym, zdaniem Rebeccy Wood, wpisanym w jeden z „wariantów wzorca rozwojowego, odbiegający być może od statystycznej normy” (R. Wood, 2022, s. 44). W przekonaniu Simona Barona-Cohena,

„[...] zwraca uwagę na fakt, że ludzie z autyzmem (...) myślą inaczej - są bardziej obiektywni, skupieni na faktach i dokładni, a mniej subiektywni, nastawieni na emocje i skłonni do stosowania przybliżeń. Jeden system operacyjny nie jest lepszy ani gorszy niż drugi (...) został zaprojektowany do innych zadań” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 215).

⁸⁵ Tekst oryginalny: „*Neurodiversity is a blend of “neurological (...) diversity” that originated in the late 1900s as a challenge to prevailing views of certain neurological conditions as being inherently pathological, instead asserting that neurological differences should be recognized and respected as a social category on par with gender, ethnicity, sexual orientation, or disability status*”.

Powoływany badacz przedstawiając powyższą interpretację, odnosi się do strategii o charakterze rozumiejącym sposób funkcjonowania i odbioru rzeczywistości przez osoby ze spektrum autyzmu. Jako wieloletni badacz autyzmu jest przekonany, że

„Jeżeli pozwolimy odmiennemu systemowi operacyjnemu robić to, do czego jest przeznaczony, to będzie działał bez zarzutu. Jeśli natomiast będziemy go zmuszać do robienia czegoś, do czego nie został zaprojektowany, to może się zawieszać i będzie się wydawał niezdolny do działania” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 215).

Stwarzanie warunków do rozwoju osoby ze spektrum autyzmu jest ściśle skorelowane z rozumieniem paradygmatu neuroróżnorodności. Zdaniem Simona Barona-Cohana

„Idea neuroróżnorodności jest odświeżająco odmiennym spojrzeniem na szeroki zakres typów mózgu, ponieważ uznaje, że nie istnieje jeden prawidłowy sposób, w jaki mózg powinien się rozwijać (...) neuroróżnorodność zasługuje na miano koncepcji rewolucyjnej, ponieważ oferuje radykalnie nowe spojrzenie na świat - pogląd, że istnieje wiele odmian mózgu, a wszystkie one występują naturalnie, zamiast dawnego, nietrafnego, binarnego podziału na normalność i anormalność” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 210).

Przyjmując, jako punkt wyjścia koncepcję neuroróżnorodności, badacz jest przekonany, że istnieją różne ścieżki rozwojowe, a „neuroróżnorodność- tak jak bioróżnorodność - jest (...) faktem” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 211). W przekonaniu Krzysztofa Gerca i Marty Jurek, niektórzy interpretatorzy koncepcji neuroróżnorodności wprowadzają następujące rozumienie,

„Neuroróżnorodność jest ideą, zakładającą, że zmiany rozwojowe i funkcjonalne w mózgu powinny być oceniane adekwatnie i akceptowane, podobnie do innych form fizycznej zmienności” oraz „Neuroróżnorodność jest definiowana jako kompleks umysłowych lub psychologicznych struktur neurologicznych i zachowań, niekoniecznie traktowanych jako obarczone trudnościami, ale postrzeganych za alternatywne, dopuszczalne formy biologii człowieka” (K. Gerc, M. Jurek, 2017, s. 199).

Autorzy, w powołaniu się na Thomasa Armstronga (2010), popularyzatora koncepcji wieloaspektowości rozwoju i uczenia się człowieka, wnioskuje, że założenia koncepcji neuroróżnorodności, sytuują ją w obszarze opisu struktury i funkcji mózgu, zestawiając z definicją normy oraz adaptacją społeczną. Pier Jaarsma i Stella Wellin dokonują dwu aspektowego podziału twierdzenia o neuroróżnorodności, traktującego nietypowy rozwój neurologiczny jako normalną różnicę między człowiekiem. Taki sposób interpretacji wpisuje fenomen autystycznego spektrum w odmienną trajektorię neurorozwojową, bez kontekstów naznaczających

w przestrzeni wzajemnej inkluzji szlachetnej pomiędzy osobami ze spektrum autyzmu i neurotypowymi. Sposób percepcji człowieka autystycznego przez osoby nieautystyczne ma istotne odniesienie do tworzenia przestrzeni wzajemnej rozumiejącej narracji. Jak piszą powoływani powyżej badacze,

„[...] pierwszym aspektem jest to, że autyzm (...) jest przede wszystkim naturalną odmianą. Drugi aspekt dotyczy nadawania praw, a zwłaszcza wartości, warunkom neuroróżnorodności, domagając się uznania i akceptacji⁸⁶” (tł. wł. A. B., za: P. Jaarsma, S. Welin, 2012, s. 20).

Założenie o naturalnej różnicy w procesie neurorozwojowym osób z ASD w koncepcji neuroróżnorodności skutkuje przyjęciem stanowiska, że funkcjonowanie mózgu ma charakter systemowy i przebiega na skali kontinuum spektrum autystycznego. Przyjęcie takiego punktu widzenia pozwala traktować osoby z autyzmem w sposób nie segregacyjno-selekcjonujący przy jednoczesnym uwzględnianiu ich indywidualnych potrzeb i możliwości rozwojowych. Dostrzegalny związek pomiędzy systemem wartości asymilowanym kulturowo i historycznie, a definiowaniem, kategoryzowaniem i klasyfikowaniem autyzmu ma istotne znaczenie w sposobie rozumienia człowieka z autyzmem. W innym czasie i kulturze mogą nie być uznawane za znaczące odstępstwo od normy. W różnych okresach historycznych i lokalizacjach geograficznych pojawiały się diagnozy zaburzenia, które współcześnie już nie spełniają obowiązujących kryteriów lub występują endemicznie (T. Armstrong, 2010). Fundament dla koncepcji neuroróżnorodności stanowi neuronauka i założenia psychologii pozytywnej, która podkreśla pracę na zasobach człowieka, biorąc pod uwagę jego cechy sygnaturowe (T. Armstrong, 2010). W przekonaniu Krzysztofa Gerca i Marty Jurek,

„[...] dyskurs proponowany przez Armstronga zawiera jednak również elementy dyskursu obecnego w ruchu antypsychiatrii, szczególnie gdy poddaje on krytyce nadmierną medykalizację problematyki niepełnosprawności o etiologii neurologicznej lub psychicznej oraz dokonuje foucaultowskiej analizy władzy i opresji społecznej, gdy stara się zakwestionować dominujące współcześnie przekonanie o dysfunkcyjnym charakterze zaburzeń ze spektrum autyzmu. Wydaje się, że koncepcja neuroróżnorodności - przy wprowadzeniu precyzyjnych rozstrzygnięć pojęciowych i kategorycznym odrzuceniu nieudokumentowanych naukowo przesłanek - może stanowić cenną inspirację dla nowego spojrzenia na zagadnienie zakresu normy i odmienności w naukach społecznych” (K. Gerc, M. Jurek, 2017, s. 202).

⁸⁶ Tekst oryginalny: „*The first aspect is that autism, among other neurological conditions, is first and foremost a natural variation. The other aspect is about conferring rights and in particular value to the neurodiversity condition, demanding recognition and acceptance*”.

Koncepcja neuroróżnorodności budzi kontrowersje wśród naukowców, którzy oczekują ostrych granic diagnostycznych, terminologicznych i metodologicznych. Zdaniem niektórych badaczy nie stanowi falsyfikowanej teorii naukowej. W przekonaniu autorów,

„Obawy wyrażane przez krytyków tej koncepcji dotyczą kwestii ewentualnego podważenia i zanegowania wypracowanych dotychczas rozwiązań systemowych w zakresie diagnozy, leczenia, rehabilitacji i edukacji osób z ASD” (K. Gerc, M. Jurek, 2017, s. 189).

Koncepcja *neurodiversity* może być pomostem kulturowo łączącym światy neurotypowe i nieneurotypowe. Neuroróżnorodność staje się rodzajem filozofii społecznej akceptacji i promocji równych szans dla wszystkich osób, niezależnie od ich odmienności neurorozwojowej (P. Jaarsma, S. Welin, 2012). Koncepcja jest powiązana z krytycznością wobec medializacji rozumienia autyzmu jako niepełnosprawności i zaburzenia, ukierunkowanego jednostronnie na dysfunkcję i kategorię braku (por. T. Armstrong, 2010). Pier Jaarsma i Stellan Welin (2012), pojęcie neuroróżnorodności odnoszą do atypowego rozwoju neurologicznego jako normalnej ludzkiej różnicy, który można rozpatrywać dwuaspektowo. Pierwszy aspekt interpretuje autyzm, jako naturalną zmienność, która funkcjonuje obok innych trajektorii neurorozwojowych wśród populacji ludzkiej. Badacze, określają go jako wąski, odnosząc do sprawnie funkcjonujących osób z ASD. Drugi aspekt związany jest z nadawaniem praw, wartości dla stanu neuroróżnorodności, jako fundamentu budowania społecznej akceptacji i promocji równych szans dla osób w spektrum autyzmu o różnorodnym poziomie funkcjonalności.

Neuroodmienność rozwojowa osób ze spektrum autyzmu nie powinna być więc traktowana jak fantasmagoria przez kolektywne środowiska naukowe, często skupiające się na jej negatywnych konotacjach z pojęciem – zaburzenie (*disorder*). Ukazywanie w neuroróżnorodności perspektywy dla mocnych stron, zasobów neurorozwojowych, sprzyja budowaniu transgresyjnego nowego obrazu postrzegania osób ze spektrum autyzmu w kulturze, społeczeństwie i świecie nauki. W przekonaniu Ewy Furgał, samorzeczniczki w spektrum autyzmu,

„Neuroróżnorodność to *game over*. Dekonstruuje poznawczą, emocjonalną i sensoryczną normę i pokazuje, że w populacji występuje wiele neurologicznych różnic, które wpływają na przetwarzanie bodźców i informacji (...) sposób komunikowania się z otoczeniem. Nawet neurotypowość jest uproszczeniem, ponieważ każdy ludzki mózg jest inny. Skoro norma nie istnieje, a są tylko częściej lub rzadziej występujące w populacji cechy, próby dostosowania osób w spektrum autyzmu do neurotypowej większości są szkodliwe i skazane na porażkę.

Sensowne i potrzebne jest natomiast zmienianie rzeczywistości społecznej tak, aby uwzględniała potrzeby wszystkich osób, w tym neurotypowych” (E. Furgał, 2023, s. 31).

Praktyczne rozumienie neuroróżnorodności jest szczególnie ważne w pracy nauczycieli i pedagogów specjalnych, ponieważ wiąże się z działaniami wspierającymi rozwój ucznia ze spektrum autyzmu. Jan Murdock pisze, że

„Edukacja nie powinna być przestrzenią, w której ktoś ma nastawienie „to są studenci edukacji specjalnej” i „to nie są studenci edukacji specjalnej”. Nastawienie musi zostać zmienione na „wszyscy studenci”⁸⁷ (tł. wł. A. B., za: J. Murdock, 2020, s. 1).

Autor zwraca uwagę na istotną rolę przygotowania nauczycieli do pracy z uczniami ze spektrum autyzmu oraz sposobu rozumienia kategorii integralności, włączania, inkluzji. Jest zdania, że,

„W miarę jak integracja staje się coraz bardziej akceptowana w edukacji publicznej, kandydaci na nauczycieli muszą być przygotowani do nauczania za pomocą strategii, które umożliwią im dotarcie do wszystkich rodzajów neuroróżnorodności”⁸⁸ (tł. wł. A. B., za: J. Murdock, 2020, s.1).

Sposób postrzegania ucznia ze spektrum autyzmu przez nauczycieli, jako osoby zróżnicowanej neurologicznie wnosi przestrzeń rozumienia ich potencjalności. Jan Murdoch opisuje ten proces jako wskazanie dla pedagogów i rodziców, że

„[...] nauczyciele kształcenia ogólnego z uczniami zróżnicowanymi neurologicznie w swoich klasach powinni postrzegać tych uczniów jako zasoby, a nie obciążenia. Ta koncepcja nawiązuje do zmiany sposobu myślenia na uczenie się oparte na sile. Nauczyciele edukacji ogólnej (i rodzice) muszą spędzać czas z uczniem, aby odkryć, jakie są jego mocne strony, a następnie zaplanować sposoby wykorzystania tych mocnych stron w swoich klasach, aby poprawić ich naukę i szanse na sukces”⁸⁹ (tł. wł. A. B., za: J. Murdock, 2020, s. 13).

⁸⁷ Tekst oryginalny: „Education should not be compartments in which one has a mindset of “these are special education students” and “these are not special education students.” The mindset must be changed to „all students”.

⁸⁸ Tekst oryginalny: „As inclusion becomes more and more accepted in public education, teacher candidates must be prepared to teach with strategies that will enable them to reach all types of neurodiversedifferences”.

⁸⁹ Tekst oryginalny: „[...] general education teachers with neurologically diverse students included in their classrooms should view these students as resources rather than encumbrances. This concept goes back to the change in mindset to strength-based learning. General education teachers (and parents) need to spend time with the student to discover what their strengths are, then plan ways to incorporate those strengths into their classrooms to enhance their learning and opportunities for success”.

Thomas Armstrong (2017), dokonując obserwacji rzeczywistości edukacyjnej uczniów ze spektrum autyzmu jest przekonany, że „dziedzina edukacji specjalnej musi pozbyć się negatywnego bagażu i przyjąć bardziej progresywny sposób kształcenia uczniów, którzy uczą się inaczej”⁹⁰ (tł. wł. A. B., za: T. Armstrong, 2017, s. 29).

Współczesne społeczeństwo tworzące zasoby kulturowe dla rozumienia i asymilacji znaczenia neuroróżnorodności staje przed bardzo ważnym zadaniem stwarzania przestrzeni rozwojowej dla osób neuroodmiennych. Jan Murdock pisze, że

„W kulturze pełnej zmian i wyzwań istnieje potrzeba wspierania grup ludzi odbiegających od przyjętej przez nas normy, która obejmuje język, religię, kuchnię, zwyczaje społeczne, muzykę i sztukę. Wzajemne połączenia są niezbędne dla większości populacji; wydaje się jednak, że nie każdy potrzebuje wzajemnych powiązań do funkcjonowania. Ogólnie rzecz biorąc, neuroróżnorodność to koncepcja, w której różnice neurologiczne należy rozpoznawać i szanować, tak jak każdą inną ludzką odmianę. Różnice te mogą obejmować te oznaczone jako dyspraksja, dysleksja, zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi, dyskalkulia, zaburzenia ze spektrum autyzmu, zespół Tourette'a i wiele innych. To naprawdę rzecz mózgową”⁹¹ (tł. wł. A. B., za: J. Murdock, 2020, s. 2).

W przekonaniu Rebeccy Wood, uznanie wyłączości medycznego rozumienia autyzmu skutkuje niezrozumieniem rzeczywistej wartości osób autystycznych oraz ich zasług w budowaniu przestrzeni dla ogólnoludzkiej różnorodności. Słusznie postuluje autorka, że problemem nie jest samo definiowanie odmienności, ale „nasza wizja normalności”, która pojmowana wąsko może skutkować wykluczeniem społecznym i uznaniem osób ze spectrum autyzmu tylko w kategoriach nozologicznych (R. Wood, 2022, s. 49). Powołując osobistą narrację naukowczynie w/ze spektrum autyzmu, Rebeccy Wood, która pisze, że

„[...] mój osobliwy koktajl neuroróżnorodności jest również błogosławieństwem, moją życiową supermocą, ponieważ wyposażył mnie w narzędzia umysłowe pozwalające na szybką, skuteczną całościową analizę problemów” (C. Pang, 2022, s. 11).

⁹⁰ Tekst oryginalny: „[...] *the field of special education needs to rid itself of its negative baggage and embrace a more progressive way of educating students who learn differently*”.

⁹¹ Tekst oryginalny: „*In a culture filled with changes and challenges, there is a need to support groups of people with differences from our accepted norm that encompass language, religion, cuisine, social habits, music, and arts. Interconnectedness is essential to most of the population; however, it appears that not everyone needs interconnectedness to function. Generally, neurodiversity is a concept where neurological differences are to be recognized and respected as any other human variation. These differences can include those labeled with dyspraxia, dyslexia, attention deficit hyperactivity disorder, dyscalculia, autistic spectrum disorder, Tourette syndrome, and many others. It is truly a brain thang*”.

3.2. Wielość obrazów behawioralnych autyzmu w uwzględnieniu multifinalności i ekwifinalności

„[...] diagnoza ma do spełnienia podstawowe założenia procesów podejmowanych w działaniach psychopedagogicznych. Z jednej strony jest hipotezą i powinna ulegać weryfikacji w kolejnych krokach - jest więc założeniem najbardziej prawdopodobnym.

Z drugiej - diagnoza determinuje również podejmowane działania, jest wytyczną podejmowanych procedur (w poza administracyjnym podejściu - terapii, oddziaływań). Jest prymarnym działaniem zmierzającym do przywrócenia prawidłowego stanu w rozwoju lub stymulowania tegoż rozwoju lub przeciwdziałaniem nieprawidłowościom występującym w rozwoju”.

[J. J. Bleszyński, 2009, s. 19]

Współczesne badania medyczne przyczyny autyzmu wyjaśniają dziedziczną predyspozycją genetyczną oraz teratogennym wpływem czynników środowiskowych. W patogenezie uwzględnia się również infekcje wirusowe w życiu płodowym, zatrucia, uszkodzenia okołoporodowe, niedotlenienia płodu. Zaliczane są one do czynników ryzyka. Zdaniem Krzysztofa Osóbki, który pisze,

„[...] żadne badania nie dostarczają warunku rozwoju zaburzenia autystycznego, który byłby wystarczający i konieczny, ponieważ autyzm (...) rozwija się zgodnie z dwoma zasadami neurorozwoju: zasadą multifinalności (dywergencją) i zasadą ekwifinalności (konwergencją). Oznacza to, że może istnieć wiele obrazów behawioralnych autyzmu spowodowanych podobnymi konfiguracjami czynników ryzyka. Jednocześnie zbliżone obrazy behawioralne (...) mogą wywodzić się z odmiennych ścieżek rozwojowych. Każdemu z objawów osiowych autyzmu można przypisać podłoże biochemiczne, anatomiczne, specyficzne zaburzenia aktywności pracy mózgu (...) Należy przy tym wyraźnie zaznaczyć, że nie u wszystkich osób z autyzmem można odnaleźć te same dysfunkcje biologiczne” (K. Osóbka, 2017, s. 113).

Uwzględniając zasadę ekwifinalności, rozwój dziecka ze spektrum autyzmu może przebiegać odmiennymi ścieżkami rozwojowymi i doprowadzić do podobnego efektu rozwojowego, co oznacza, że osiągnięte efekty mogą być takie same, pomimo, iż warunki rozwoju i metody wspierające były zróżnicowane. Natomiast zgodnie z zasadą multifinalności, pomimo wstępnych takich samych warunków rozwoju dziecka, efekty rozwojowe mogą być różne. Nie stanowią gwarancji, że w przypadku różnych dzieci, ich rozwój będzie przebiegał iden-

tycznie. Każde dziecko posiada indywidualne cechy identyfikujące go nozologicznie i funkcjonalnie w spektrum autyzmu (por. D. Cicchetti, F. Rogosch, 1996). Autyzm cechuje heterogeniczność ekwifinalności (konwergencji) i multifinalności (dywergencji), skutkiem czego poszukiwanie tylko jednego, osiowego objawu behawioralnego wydaje się być pozbawione sensu. Zdaniem Lucyny Bobkowicz-Lewartowskiej,

„[...] w praktyce klinicznej częste jest poszukiwanie wśród symptomów, rdzennego deficytu behawioralnego (centralnego i najbardziej istotnego), który powoduje dane zaburzenie. Dla osób, które podzielają tę koncepcję, deficyt ten musi spełniać trzy kryteria: kryterium specyficzności, powszechności i pierwszeństwa, aby można go było uznać za główny (Sigman, 1994). W autyzmie każdy nowo odkryty deficyt behawioralny jest oceniany, czy spełnia każde z tych trzech kryteriów (...) w ciągu pięćdziesięciu lat badań nie znaleziono takiego deficytu behawioralnego, który spełniałby te trzy kryteria (...) Nawet gdyby zidentyfikować pojedynczy deficyt behawioralny (...) to w dalszym ciągu nie znalazłbyśmy etiologii i ontogenicznej ścieżki, która prowadziła do końcowego neurologicznego i behawioralnego stanu” (L. Bobkowicz-Lewartowska, 2014, s. 39).

Autorka w powołaniu się na Alana Friedlandera (1991) i Juliusa Goulda (1993) wyjaśnia, że rozwijający się mózg jest „zaprojektowany”, aby umożliwiać zmiany w swoich ścieżkach rozwoju w odpowiedzi na zmieniające się warunki wewnętrzne i zewnętrzne. Powoływana badaczka uważa, że istotnym określeniem jest uznanie faktu ewentualności, jak pisze „ponieważ dokładny przebieg ścieżki rozwojowej może być uzależniony od ewentualnych zdarzeń lub warunków, specyficznych dla danego osobnika” (L. Bobkowicz-Lewartowska, 2014, s. 39). Uznanie wielości przyczyn w spektrum autystycznym (np. genetycznych, teratogennych) nadaje indywidualny, zróżnicowany obraz autystycznej ścieżki rozwojowej, która doprowadza do występowania analogicznych cech behawioralno-biologicznych (heterogeniczność ekwifinalności). O heterogeniczności dywergencji decyduje pochodzenie zaburzenia z podobnego lub identycznego źródła i przejawia się w różnorodności biologicznej i behawioralnej ekspresji genotypowej (L. Bobkowicz-Lewartowska, 2014, s. 40). Powołując się na Erica Courchesne (1997), wspomniana powyżej badaczka formułuje twierdzenie, że

„[...] autyzm charakteryzuje się heterogenicznością konwergencji i heterogenicznością dywergencji i dlatego żaden pojedynczy deficyt biologiczny nie może być początkową przyczyną wszystkich przypadków autyzmu. System biologiczny rozwija się w kontinuum wzajemnie oddziałujących wpływów epigenetycznych (np. obecność lub nieobecność neuroreceptorów,

molekuł powierzchniowych, czynników troficznych) lub poza organizmem (np. teratogeny)” (L. Bobkowicz-Lewartowska, 2014, s. 40).

Zróznicowane ścieżki rozwoju cech spektrum autystycznego (neurologiczne, neurochemiczne, neuroanatomiczne, chromosomalne) wyznaczają kierunek postrzegania ASD w szerokim ujęciu neuroróżnorodnej odmienności rozwojowej. Lucyna Bobkowicz-Lewartowska używa sformułowania „autystyczny fenotyp”, ale jednocześnie przyznaje, że

„[...] znalezienie genu powodującego autyzm będzie niezwykle trudne. Bardziej uzasadnione jest przyjęcie założenia, że różne przyczyny o charakterze genetycznym mogą zapoczątkować różne ścieżki zmian rozwojowych, które doprowadzają do analogicznych wyników behawioralnych” (L. Bobkowicz-Lewartowska, 2014, s. 45).

Myśląc futurystycznie należy odnieść się do historii myśli nad ludzkim genomem. Nowe spojrzenie na kwestię ludzkiego genomu przyniósł 2001 rok. Realizacja projektu, *Human Genome Project*⁹², HGP pozwoliła na wykreślenie ludzkiego genomu w celu stworzenia *Autism Genome Project, AGP*⁹³. Badania obejmowały okres sześciu lat i pozwoliły na opublikowanie wyników, które wskazywały na istnienie związku szeregu konkretnych obszarów genomu, które mogą przyczyniać się do powstawania cech autystycznych u dzieci. Na podstawie badania 264 rodzin stwierdzono, że mutacja submikroskopijnych podwojeń, braki lub przegrupowania określonych części DNA⁹⁴ powstających przed zapłodnieniem lub krótko po nim (mutacja CNV *de novo* - „od początku”) jest istotnym czynnikiem powodującym autyzm. W drugim etapie projektu, skupiono się na zbadaniu 996 uczniów szkół podstawowych z USA i Kanady ze zdiagnozowanym autyzmem, ich rodziców oraz 1278 osób z grupy kontrolnej. Odkryto dziesiątki wariantów liczby kopii genów, które mogą być potencjalnie powiązane z ASD. Podczas badań zakończonych w 2010 roku zaobserwowano, że dzieci z autyzmem posiadają większą ilość zmienionych genów w porównaniu z dziećmi bez cech autystycznych, wskazując jednocześnie, że u każdego dziecka z autyzmem występowała inna zmienność genotypowa, co wskazuje na różnorodność cech w obrębie spektrum autystycznego. Takie zróżnicowanie jest szczególną wskazówką dla pedagogów i terapeutów, ponieważ

⁹² Projekt Ludzkiego Genomu (przedstawienie genetycznego planu człowieka; zbiór badań sekwencjonowania i mapowania wszystkich genów), <https://www.genome.gov/human-genome-project>.

⁹³ Projekt Genomu Autyzmu (projekt badawczy oparty na współpracy genetycznej, zainicjowany przez *National Alliance for Autism Research* i *National Institutes of Health*; celem było zbadanie ludzkiego genomu w poszukiwaniu genów podatności na autyzm, zidentyfikowanie dokładnych wariantów nukleotydów w obrębie genów, które powodują predyspozycje do ASD), <https://gtr.ukri.org/projects?ref=G0601030>.

⁹⁴ Kwas deoksyrybonukleinowy, daw. kwas dezoksyrybonukleinowy - wielkocząsteczkowy organiczny związek chemiczny z grupy kwasów nukleinowych.

wskazuje, że nie ma jednakowych, stałych form i metod pracy edukacyjno-terapeutycznej z uczniem ze spektrum autyzmu, w obrębie którego znajdują się uczniowie z diagnozą zespołu Aspergera.

Rozdział 4

Zespół Aspergera wpisany w autystyczne spektrum w ujęciu klasyfikacyjnym ICD-11 i DSM 5

„Można więc wspomnieć o wielorakich uwarunkowaniach diagnostyki różnicującej w przypadku np. autyzmu: jako (...) kategorii systemu klasyfikacyjnego - możemy tu wymienić kategorie ilościowe i jakościowe, ale również z powodu specjalizacji, np. medyczne (ICD) i psychologiczne (DSM)”.
[J. J. Błeszyński, 2009, s. 20]

Jacek J. Błeszyński jest zdania, że klasyfikacja autyzmu nie jest jednoznaczna „szczególnie w przypadku prowadzenia analiz nasilenia występowania symptomów, ich nakładania się, jak również przenikania”, dlatego zdaniem badacza wymaga przededefiniowania znaczenia nie tylko w aspekcie medycznym (J. J. Błeszyński, 2009, s. 20). Odnosząc się do historii nomenclatury autyzmu, należy zwrócić uwagę na jej ewoluowanie obecne w klasyfikacjach medycznych, zarówno DSM, jak i ICD. Po wielu latach przygotowań, 18 czerwca 2018 roku, Światowa Organizacja Zdrowia (*World Health Organization*, WHO) zaprezentowała nową wersję Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-11 (*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*), której wdrożenie do użycia w państwach członkowskich umożliwia jej opublikowana wersja. Ostatecznie ICD-11 obowiązuje od 1 stycznia 2022 z pięcioletnim etapem wdrożeniowym. Według Piotra Krawczyka i Łukasza Święcickiego,

„ICD jest zbiorem kryteriów umożliwiającym ustalanie diagnoz w obszarze zdrowia psychicznego (...) Wybór konkretnych kategorii medycznych w ICD (w tym ICD-11) był podyktowany nie tylko przesłankami nozologicznymi - ICD-11 uwzględnia bowiem aktualną wiedzę na temat znanych ludzkości schorzeń i dolegliwości, ale też perspektywę specjalistów zdrowia publicznego i epidemiologii, statystyki, badaczy czy wreszcie instytucji finansujących publiczne systemy ochrony zdrowia” (P. Krawczyk, Ł. Święcicki, 2020, s. 8).

W ICD-11 został uporządkowany układ kategorii zaburzeń, mając na uwadze unowocześnienie definicyjne. W podrozdziale: zaburzenia neurorozwojowe znajduje się dziewięć

grup diagnostycznych (por. A. Prokopiak, 2020, s. 24). Zaliczone zostało do nich m.in. zaburzenia ze spektrum autyzmu (*Autism spectrum disorders - 6A02*). Zdaniem Anny Prokopiak, ICD-11 zawiera szerszą diagnozę zaburzeń ze spektrum autyzmu, łączącą trzy kategorie autyzmu w porównaniu do ICD-10, tj autyzmu dziecięcego, atypowego i zespołu Aspergera. Proces diagnostyczny zostanie uzupełniony o profil ICF (o którym piszę w dalszej części, A. Prokopiak, 2020, s. 24). Autorka trafnie zauważa, że do klasyfikacji ICD-11 zostały wprowadzone specyfikatory dla ASD, aby, jak pisze,

„[...] wskazać współwystępowanie zaburzeń w ogólnym funkcjonowaniu intelektualnym i funkcjonalnych umiejętnościach językowych (...), które są ważne przy wyborze odpowiedniego postępowania terapeutycznego” (A. Prokopiak, 2020, s. 24).

Różnica klasyfikacji diagnostycznej pomiędzy ICD-10, a ICD-11, o czym należy wspomnieć, dotyczy kryterium ujętego jako całościowe zaburzenia rozwojowe (F.84 z ICD-10). W ICD-11 jest interpretowana jako homogenna grupa zaburzeń ze spektrum autyzmu. W nowej klasyfikacji nie ma oddzielnej diagnozy nozologicznej, zespół Aspergera. Zarówno wymieniony autyzm dziecięcy, jak i atypowy (z ICD-10) zostały „wchłonięte” w ICD-11 do zaburzeń ze spektrum autyzmu (6A02). Wymiar, obowiązujący od 1 stycznia 2022r. Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-11 (*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*) przedstawiony przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) wiąże się w przekonaniu Magdy Szejder, z nowym językiem współczesnego słownika. Zdaniem autorki jest on modyfikowalny i zmienny w rozumieniu świata i człowieka. Magda Szejder jest przekonana, że współczesny obraz psychopatologiczny zaburzeń uległ zmianie w sposobie jego szerszego, wielokontekstowego rozumienia. Kliniczna przydatność i prostota, uwzględniająca aspekty kulturowe jest istotnym założeniem ICD-11. Powoływana badaczka pisze, że

„Mniej w tej klasyfikacji ma być sztywnych kryteriów diagnostycznych, podobnych do tych w DSM 5, a więcej opisowej charakterystyki jakiegoś zaburzenia. Przy takim widzeniu roli ICD-11, DSM 5 pozostanie nadal klasyfikacją diagnostyczną powszechnie wykorzystywaną do celów badawczych” (opr. M. Szejder, wg. J. Haitzmana, 2014, <https://podyplomie.pl/psychiatria/16608,klasyfikacja-icd-11-szanse-i-zagrozenia>, dostęp elektroniczny: 01. 08. 2021).

W klasyfikacji, ICD-11, zaburzenia ze spektrum autyzmu, jak pisze Anna Prokopiak, „zostały zróżnicowane ze względu na poziom funkcjonowania intelektualnego oraz zaburzenia czynnościowe języka, opisywane dodatkowo zgodnie z międzynarodową klasyfikacją ICF

(ICIDH)⁹⁵ (A. Prokopiak, 2020, s. 27). Natomiast, w klasyfikacji zaburzeń psychicznych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego, DSM 5 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) zmiany dotyczą kryteriów diagnostycznych zaburzeń ze spektrum autyzmu, w których zostały scalone wszystkie jednostki diagnostyczne we wspólną jednostkę: zaburzenie ze spektrum autyzmu (*Autism Spectrum Disorder, ASD*) z uwzględnieniem podziału na trzy poziomy ciężkości zaburzeń (A. Prokopiak, 2020, s.27). Z uwagi na fakt, że spektrum zaburzeń autystycznych posiada charakter wachlarzowy i niejednorodny, istotnym jest interpretacja określenia „spektrum”. Agnieszka Rynkiewicz i Marta Kulik, pojęcie „spektrum” odnoszą do kategorii różnic, kontinuum, podgrup, wskazując na wyjaśnienie w zakresie opisywanym,

„[...] różnic w prezentacji i nasileniu symptomów wewnątrz grupy osób z diagnozą ASD, jak i wskazuje na pewne kontinuum pomiędzy populacją ogólną a osobami z tą diagnozą. Aktualne kryteria DSM 5 podkreślają również istnienie podgrup w populacji osób z ASD w ramach tej samej jednostki diagnostycznej, a podgrupy te charakteryzowane są trzema poziomami w zależności od wsparcia jakiego osoby te wymagają” (A. Rynkiewicz, M. Kulik, 2013, s. 42).

Rezygnacja z terminu - zespół Aspergera w klasyfikacji DSM 5, zdaniem Simona Barona-Cohana była spowodowana „niekonsekwencją w używaniu tej kategorii diagnostycznej, jej nierzetelnością lub brakiem zgody w tek kwestii wśród klinicystów” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 107). Badacz poddał krytyce przyjętą szeroką kategorię diagnostyczną - ASD, będąc przekonany, że koniecznością jest wyodrębnianie podgrup w szerokim spektrum autyzmu (S. Baron-Cohen, 2021). Autor pisze, że

„Jednym z głównych powodów usunięcia zespołu Aspergera (AS) podanych przez APA było to, że diagnoza była niewiarygodna. Z perspektywy czasu widzimy, że odróżnienie ZA od klasycznego autyzmu nie było problemem. Problemem było odróżnienie ZA od wysokofunkcyj-

⁹⁵ Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania Niepełnosprawności i Zdrowia, wydana przez Światową Organizację Zdrowia w 2001 r. Tytuł oryginału: *International classification of functioning, disability and health (ICF)*; „Głównym celem ICF jest ustanowienie ujednolitego, standardowego języka i jego struktury pozwalającego na opis zdrowia i stanów związanych ze zdrowiem. ICF określa składniki zdrowia i niektóre powiązane ze zdrowiem warunki dobrostanu czyli dobrego samopoczucia (...) ICD-10 i ICF częściowo się ze sobą pokrywają. Obydwie te klasyfikacje rozpoczynają się od układów ciała ludzkiego. Pojęcie „upośledzenie” dotyczy struktur ciała i jego i funkcji, zazwyczaj stanowiących część „procesu chorobowego”, a zatem stosowane jest ono również w systemie ICD-10. Jednakże w systemie ICD-10 upośledzenie (w postaci objawów przedmiotowych i podmiotowych) traktowane jest jako element, który tworzy „chorobę”, lub niekiedy podaje się je jako powód korzystania służby zdrowia, podczas gdy ICF rozumie upośledzenie jako problem funkcjonowania i struktury ciała powiązanych z różnymi stanami chorobowymi (...) łączne zastosowanie obu klasyfikacji poprawia jakość danych dla celów medycznych”, https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42407/9241545429_pol.pdf?sequence=67&isAllowed=y, dostęp elektroniczny: 01.08.2021.

nującego autyzmu (HFA), terminu używanego przez niektórych w odniesieniu do osób z autyzmem z historią opóźnienia językowego, ale z IQ w średnim lub ponadprzeciętnym zakresie. Większość obecnie zgadza się, że terminy o wysokim kontra niskim funkcjonowaniu były stygmatyzujące i dlatego należy ich unikać, ale wyraźny kontrast między ZA a klasycznym autyzmem mógł mieć wartość i być może powinien zostać zachowany i prawdopodobnie można go było odróżnić z dużą rzetelnością. A dla wielu termin AS stał się nawet częścią ich tożsamości; wydawało się to czymś więcej niż tylko diagnozą” (tł. wł. A. B., za: S. Baron-Cohen, 2018)⁹⁶.

Powołując kolejne argumenty przeciwko jednej kategorii diagnostycznej, wieloletni badacz autyzmu, Simon Baron - Cohen uważa, że

„[...] włączenie podtypów prawdopodobnie doprowadzi do większego postępu naukowego w zrozumieniu dokładnych przyczyn niejednorodności oraz większego postępu w zrozumieniu, jakie rodzaje interwencji i wsparcia są potrzebne i dla kogo” (tł. wł. A.B., za: S. Baron-Cohen, 2018)⁹⁷.

Simon Baron-Cohen proponuje zachowanie pojedynczej kategorii parasolowej jako spektrum autyzmu, w obszarze którego byłyby wyodrębnione typologie (typ 1, typ 2). Wyjaśnią przyjęta przez siebie interpretację, następująco,

„Mogłoby to utrzymać elastyczność DSM 5, tak aby osoba mogła swobodnie przechodzić między podtypami, gdy zmieniają się one w miarę rozwoju. Typ 1 można przypisać do tego, co wcześniej nazywano AS, a typ 2 do tego, co wcześniej nazywano klasycznym autyzmem. Inne podtypy niewątpliwie pojawią się później, takie jak syndromiczne formy autyzmu, które są spowodowane rzadkimi mutacjami genetycznymi, aby stać się typem 3” (tł. wł. A. B., za: S. Baron-Cohen, 2018)⁹⁸.

⁹⁶ Tekst oryginalny: „One main reason given by the APA for deleting Asperger Syndrome (AS) was that diagnosis was unreliable. With hindsight, we can see that differentiating AS from classic autism was not the problem. The problem was differentiating AS from high-functioning autism (HFA), a term used by some to refer to autistic people with a history of language delay but with an IQ in the average or above-average range. Most everybody now agrees that the terms high- versus low-functioning were stigmatizing and therefore should be avoided, but the clear contrast between AS and classic autism might have had value and perhaps should have been retained and likely could have been distinguished with high reliability. And for many, the term AS had even become part of their identity; it felt like more than just a diagnosis”, <https://blogs.scientificamerican.com/observations/is-it-time-to-give-up-on-a-single-diagnostic-label-for-autism/>, dostęp elektroniczny: 04.06.2021.

⁹⁷ Tekst oryginalny: „[...] the inclusion of subtypes will likely lead to greater scientific progress in understanding the precise causes of the heterogeneity, and greater translational progress in understanding what kinds of interventions and support are needed, and for whom”, <https://blogs.scientificamerican.com/observations/is-it-time-to-give-up-on-a-single-diagnostic-label-for-autism/>, dostęp elektroniczny: 04.06.2021.

⁹⁸ Tekst oryginalny: „This could maintain the DSM 5's flexibility, so that a person could transition freely between subtypes as they change across their development. Type 1 could be mapped on to what was formerly known as AS,

Powoływany badacz, podejmując dalszy dyskurs jest świadomy dyskusji w środowiskach naukowych, jak i poza naukowych, mając na uwadze rodziny osób ze spektrum autyzmu, czy też osoby będące w spektrum autyzmu. Wskazuje na ważną rolę klinicystów w procesie diagnostycznym w elastycznym rozumieniu kategorii inteligencji. Simon Baron-Cohen pisze, że

„Niektórzy mogą się martwić, że to po prostu ponownie wprowadza rozróżnienie na wysoki i niski poziom funkcjonowania. Inni powiedzą, że unika stygmatyzującego języka, doceniając wartość zaznaczenia znaczących różnic w spektrum. Niektórzy mogą twierdzić, że w zbyt dużym stopniu polega to na testach IQ, które często nie doceniają inteligencji osób z autyzmem, które mogą być błędnie określane jako typ 2, gdy tak naprawdę są typem 1. Ale pozwalając na elastyczne przejście, mogą istnieć sposoby na obejście tego problemu. Klinicyści będą musieli mieć bardzo elastyczne pojęcie inteligencji i nie trzymać się sztywno żadnego konkretnego testu, takiego jak werbalny test IQ” (tł.wł. A. B., za: S.Baron-Cohen, 2018)⁹⁹.

Uwzględniając fakt, że DSM 5 zawiera opcję identyfikowania podtypów, określanych jako specyfikatory, stanowiąc zdaniem autora, zachętę dla klinicystów do ich wykorzystania do ujęcia współwystępujących warunków (S. Baron-Cohen, 2018). Zdaniem badacza, istotnym elementem jest „wyraźne rozpoznanie podgrup w obrębie spektrum autyzmu, przy jednoczesnym zachowaniu pomocnej koncepcji specyfikatorów. Osoba może mieć na przykład autyzm typu 1 z ADHD lub autyzm typu 2 z zaburzeniami językowymi” (tł. wł. A. B., za: S. Baron-Cohen, 2018)¹⁰⁰.

W przekonaniu Jacka J. Błeszyńskiego (2009) modyfikacja podejścia w DSM 5 jest związana z występującymi tendencjami diagnostyczno-klasyfikacyjnymi. Charakteryzuje ją interdyscyplinarne podejście, ponieważ zwraca uwagę na problemy natury genetycznej, medycznej, etycznej i nauk pokrewnych.

and type 2 on to what was formerly known as classic autism. Other subtypes will undoubtedly follow, such as the syndromic forms of autism that are due to rare genetic mutations, to become type 3” <https://blogs.scientificamerican.com/observations/is-it-time-to-give-up-on-a-single-diagnostic-label-for-autism/>; dostęp elektroniczny: 04.06.2021.

⁹⁹ Tekst oryginalny: „*Some may worry that this simply reintroduces the high- versus low-functioning distinction. Others will say it avoids the stigmatizing language while recognizing the value of marking the significant differences within the spectrum. Some may argue that this places too much reliance on IQ tests that frequently underestimate the intelligence of autistic people, who might be mistakenly subtyped as type 2 when they are really type 1. But by allowing flexible transition, there may be ways to get around this concern. Clinicians will need to have a very flexible notion of intelligence, and not stick rigidly to any specific test, such as a verbal IQ test”*, <https://blog.s.scientificamerican.com/observations/is-it-time-to-give-up-on-a-single-diagnostic-label-for-autism/>, dostęp elektroniczny: 04.06.2021.

¹⁰⁰ Tekst oryginalny: „[...] *and invites clinicians to use these to capture co-occurring conditions (...) value in explicitly recognizing subgroups within the autism spectrum, while keeping the helpful concept of specifiers. An individual could have type 1 autism with ADHD, or type 2 autism with language impairment, for example”*. <https://blog.s.scientificamerican.com/observations/is-it-time-to-give-up-on-a-single-diagnostic-label-for-autism/>, dostęp elektroniczny: 04.06.2021.

Kierunek tego rodzaju działań w procesie diagnostycznym, powoływany badacz określa jako

„[...] polepszenie standaryzacji opisywanych zjawisk, zróżnicowanie między opisywanymi zaburzeniami i chorobami (ze szczególnym wskazaniem różnic pomiędzy normą i występującymi odchyleniami), ukazanie szerszego wymiaru, a nie tylko symptomatologicznego opisu zjawiska” (J. J. Błeszyński, 2009, s. 21).

Ujęcie klasyfikacyjno-kliniczne ASD skutkuje nadaniem mu statusu medykalizacyjnego, który powinien być przełożony na język znaczeń w dwuczłonowym modelu humanistyczno-personalistycznym w obszarach filozofii i pedagogiki.

4.1. Geneza autyzmu, od terminologicznych pozorów....

„Można stwierdzić, że odejście od administracyjnej, jedynie weryfikującej, klasyfikującej diagnostyki, na rzecz poznania oraz indywidualnego określenia preferencji i możliwości ucznia, skierowało nas ku podejściu humanistycznemu”.

[J. J. Błeszyński, 2009, s. 23]

Pojęcie *autyzm* zostało użyte i sformułowane przez szwajcarskiego psychiatrę Paula Eugena Bleulera (1857-1939) w 1911 roku, w pracy *Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien* na określenie jednego z osiowych objawów schizofrenii. Etymologia słowa wywodzi się od greckich wyrazów: *eafismos*, w tłumaczeniu „zamknięty w sobie” oraz *autos* w znaczeniu „sam”. P. Eugene Bleuler definiował autyzm jako zamknięcie się we własnym świecie, co oznaczało utratę kontaktu z otoczeniem i skierowaniem uwagi do wewnątrz. W książce Heinricha Hanselmana, *Wprowadzenie do pedagogiki leczniczej* wydanej w 1935 roku pojawia się pierwszy naukowy opis dzieci w normie intelektualnej uznawanych za psychotyczne. Szwajcarski pedagog (1935) pisze o dzieciach pozbawionych uczuciowości (*gefühlsstumpf*) lub inaczej idiotach w sferze uczuć (*gefühlsblöd*).

Tego typu określenia trudno w sposób bezpośredni utożsamiać z zaburzeniami w/ze spektrum autyzmu - wbrew terminologicznym pozorom odbiegają one od charakterystyk przedstawionych w późniejszych latach przez Leo Kanner i Hansa Aspergera. Nie znajdują również odniesienia do współczesnych badań dotyczących genotypu autyzmu oraz jednoznacznego sformułowania specyficznych cech występujących u osób ze spektrum autyzmu. Związki między specyficzną etiologią genetyczną a fenotypem zaburzeń neurorozwojowych są złożone i kwestionowane przez środowiska naukowe. Konieczność systematycznego fenotypowania w celu określenia, czy i w jaki sposób genetyczna przyczyna niepełnosprawności

intelektualnej przewiduje cechy spektrum autyzmu (*Autism Spectrum Characteristics, ASCH*) na podstawie poszczególnych genów wiąże się z wieloma wyzwaniami metodologicznymi. Diadra Brkić i inni (2020) klasyfikują je następująco,

„Po pierwsze, rzadkość każdego zaburzenia genetycznego oznacza, że wiedza o widmach fenotypowych może być wypaczona przez małe liczby przypadków, nie biorąc pod uwagę oczekiwanej zmienności fenotypów w małych grupach i rzadko porównując etiologie związane z podobnymi poziomami nasilenia ID. Po drugie, badania kohortowe zazwyczaj opierały się na pierwotnej diagnozie potwierdzającej lub retrospektywnym kodowaniu z notatek medycznych, a nie na uzyskiwaniu standardowych danych. Po trzecie, istniejące badania koncentrują się głównie na obecności lub braku kategorycznej diagnozy ASD, a nie na uznaniu, że cechy przyczyniające się do ASD są zróżnicowane i zmieniają się w ciągłych wymiarach, takich jak komunikacja społeczna i powtarzalne zachowanie¹⁰¹” (tł. wł. A. B., za: D. Brkić i in., 2020).

Z powoływanego powyżej raportu badawczego wynika, że

„[...] funkcjonalne sieci genów mogą przewidywać brak elastyczności, ale nie inne wymiary ASC (dodane przez autora, *Autism spectrum characteristics*) Kontrastujące skojarzenia behawioralne w każdej grupie sugerują specyficzne dla sieci ścieżki rozwojowe, od zmienności genomu do autyzmu. Prosta klasyfikacja genów zaburzeń neurorozwojowych jako wysokiego lub niskiego ryzyka autyzmu jest mało prawdopodobna lub użyteczna¹⁰²” (tł. wł. A. B., za: D. Brkić i in., 2020).

W przekonaniu badaczy, aby zrozumieć autyzm w kontekście zaburzeń genetycznych związanych z niepełnosprawnością intelektualną, niezbędne jest wyjście poza kategoryczną diagnozę i zbadanie różnych aspektów zachowań społecznych oraz takich jak uwaga niezwiązana ze społecznością, regulacja afektywna (D. Brkić i in., 2020). Począwszy od badań diagnostycznych, austriackiego psychiatry, Leo Kanner’a, który na podstawie rozpoczętych obserwacji dzieci w 1938 roku w Klinice Psychiatrycznej Uniwersytetu Johnsona Hopkinsa jako

¹⁰¹ Tekst oryginalny: „*Firstly, the rarity of each genetic disorder means that knowledge of phenotypic spectra can be skewed by small case numbers, not taking into account the expected variation in phenotypes within small groups, and rarely comparing across aetiologies associated with similar levels of ID severity. Secondly, cohort studies have typically relied on primary ascertainment diagnosis, or retrospective coding from medical notes, rather than acquiring standardised data. Thirdly, existing studies mainly focus on the presence or absence of categorical ASD diagnosis, rather than recognising that the characteristics contributing to ASD are diverse and vary along continuous dimensions such as social communication and repetitive behaviour*”.

¹⁰² Tekst oryginalny: „*We report that gene functional networks can predict Inflexibility, but not other ASC dimensions. Contrasting behavioural associations within each group suggest network-specific developmental pathways from genomic variation to autism. Simple classification of neurodevelopmental disorder genes as high risk or low risk for autism is unlikely to be valid or useful*”.

pierwszy opisał przypadki autyzmu dziecięcego, kwalifikując autyzm w odmiennej od schizofrenii kategorii diagnostycznej. Po pięciu latach prowadzonych obserwacji opublikował swoje badania w czasopiśmie *Nervous Child* (1943). Wśród jedenastu badanych dzieci było ośmiu chłopców i trzy dziewczynki, przy czym żadne z nich nie miało ukończonych jedenastu lat. Każde opisane dziecko przedstawiało inny obraz indywidualny. Badacz dostrzegł wspólne komponenty cech składających się na opisywany zespół zaburzeń autystycznych kontaktu afektywnego (por. A. Brauner, F. Brauner, 1993, s.197). Autorzy przywołują wypowiedź Leo Kanner'a,

„[...] od 1938 roku uwagę naszą zwróciła pewna liczba dzieci, których zachowanie odbiega wyraźnie od pozostałych w takim stopniu, że każdy przypadek zasługuje na to (...) żeby zająć się nim szczegółowiej wraz ze wszystkimi fascynującymi nas jego cechami” (A. Brauner, F. Brauner, 1993, s. 19).

Dokonując opisu dzieci, Leo Kanner wyróżnił objawy behawioralne, którym nadał grupową nazwę, określając jako autystyczną samotność (*autistic aloneness*), przejawiającą się widocznym brakiem potrzeby nawiązywania kontaktów emocjonalnych z najbliższymi osobami, zaburzenie rozwoju mowy i jej nieadekwatną komunikatywność sytuacyjną, pragnienie niezmienności (*desire of sameness*), powtarzane ruchy i zachowania (stereotypie, stymy). W interpretacji badacza, spowodowane obsesyjnym lękiem ujawniającym się nadmierną koncentracją na przedmiotach. Zdaniem Leo Kanner'a, osiowym objawem była nieumiejętność nawiązywania kontaktów w codziennych sytuacjach, występująca już od najwcześniejszego dzieciństwa. Dzieci te były - jak mieli mówić ich rodzice - samowystarczalne oraz najszcześliwsze wówczas, gdy je zostawiano same, zachowując się tak, jakby wokół nich nie było ludzi. Leo Kanner w swoim opisie podkreślał, że dzieci były dość sprawne intelektualnie („inteligenta fizjonomia”) Ograniczenia w nawiązaniu trwałego kontaktu uniemożliwiały zbadanie ich standardowymi testami inteligencji (T. Gałkowski, 1980, s. 14-15). W przekonaniu Tadeusza Gałkowskiego „lista objawów podana przez Leo Kanner'a stała się klasycznym zestawem cech autyzmu dziecięcego” (T. Gałkowski, 1980, s. 14). Natomiast Uta Frith uważa, że według Leo Kanner'a był to zespół chorobowy, którego głównym symptomem było unikanie kontaktów społecznych, brak umiejętności tworzenia więzi emocjonalnych i wycofywanie się z życia społecznego w „głęb siebie” (U. Frith, 2008, s. 25). Odwołując się do Hansa Asperger'a, który dokonując szczegółowego opisu dzieci, nie przedstawił konkretnych kryteriów diagnostycznych. Odnosił się tylko do podziału na „korzystną” część autystycznej skali do której zaliczał dzieci, które można było nauczyć integracji społecznej z założeniem,

że posiadają „specjalne umiejętności” (E. Sheffer, 2019, s. 18). W okresie powojennym, na podstawie notatek Hansa Aspergera, Lorna Wing sformułowała wnioski, które zainteresowały psychologów oraz psychiatrów. Skutkiem powyższego w 1988 roku na konferencji w Londynie podjęto temat badań nad autyzmem. Wynikiem dyskusji naukowej było opublikowanie w 1989 roku pierwszych kryteriów diagnostycznych zespołu Aspergera, które zostały poprawione i uzupełnione przez Christophera Gillberga w 1991 roku. Obecnie diagnostykę w kierunku zespołu Aspergera (do czasu wdrożenia ICD-11) w Polsce, dokonuje się na podstawie kategorii wpisanych do oficjalnego systemu klasyfikacji. Obejmują one między innymi, klasyfikację Christophera Gillberga (1989), szwedzkiego pioniera w dziedzinie badań nad genetyką autyzmu oraz Petera Szatrami (1994). Przy współpracy z Johnem Brenner'em i Peterem Nagy, wypracowano kryteria diagnostyczne obejmujące cztery aspekty wyróżniające osobę z zespołem Aspergera, jednakże klasyfikacja ta nie spełniała kryteriów DSM-IV dla dzieci z autyzmem, oraz kolejnej DSM 5-TR. Dalsze badania nad spektrum autyzmu w odniesieniu do kryteriów diagnostycznych stawały się więc wyzwaniem klasyfikacyjnym naszych czasów.

Współpraca międzynarodowa, globalna zespołów badawczych nad autyzmem, wspierana przez Międzynarodowe Towarzystwo Badań nad Autyzmem (*International Society for Autism Research*, INSAR) wnosi nowy sposób myślenia o autystycznym spektrum. W ciągu ostatniej dekady nastąpiła znacząca zmiana w składzie INSAR. Poprzedni członkowie reprezentowali neuronaukę, biologię, genetykę, wpisując się w ówczesne myślenie o autyzmie jako zaburzeniu neurologicznym. Idea, że może stanowić fragment ludzkiej różnorodności nie była brana pod uwagę. W dobie obecnej, INSAR jest zdominowany przez socjologów, psychologów, pedagogów, którzy kwestionują model spektrum autystycznego jako patologii. John Elder Robinson, samorzecznik w spektrum autyzmu jest zdania, że

„Stopniowe zmiany w sposobie definiowania autyzmu spowodowały o wiele więcej diagnoz wśród dzieci w wieku szkolnym, a nawet dorosłych. W ciągu ostatnich 20-kilku lat wzrosło pokolenie nowo zdiagnozowanych osób, a nasze głosy zmieniły sposób, w jaki świat postrzega autyzm. Pokazaliśmy światu, że jesteśmy czymś więcej niż patologią lub błędem rozwojowym. Nasze niepełnosprawności są rzeczywiste, ale tak samo jest z wyjątkowością niektórych z nas. Świadczenia osób z autyzmem spowodowały przewartościowanie nas i naszego miejsca

na świecie¹⁰³ (tł. wł. A. B., za: J. E. Robinson, 2018, <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/my-life-aspergers/201806/is-the-definition-autism-too-broad>, dostęp elektr.:20.06.2020).

Kategorialne przedefiniowanie rozumienia autyzmu z obszaru zaburzenia (*disorder*) na stan doświadczany (*condition*) staje się punktem zwrotnym w sposobie myślenia o autystycznym spektrum jako *Autistic Spectrum Condition* (ASC). Doświadczanie stanów w/ze spektrum autyzmu (ASC) oznacza, że dana osoba posiada odmienny od typowego sposób rozumienia siebie, innych ludzi i otaczającego świata. Taka kategoria nie jest stygmatyzująca, ponieważ wnosi przestrzeń rozumienia człowieka ze spektrum autyzmu w zakresie jego możliwości, a nie deficytów, ujmowanych klasyfikacyjnie w modelu medycznym. Jak pisze Rebecca Wood,

„[...] model medyczny, stawiający autyzm w jednym szeregu z chorobami, stanowi fundament międzynarodowego rozumienia autyzmu, przenikającego na wielu poziomach do (...) struktur i organizacji medycznych, edukacyjnych i społecznych” (R. Wood, 2022, s. 38).

Przyjęcie tylko jednowymiarowego, medycznego sposobu rozumienia autyzmu staje się elementem segregacyjnym, pozbawionym nadawania znaczenia w kategorii tożsamościowej. Słusznie zauważa Rebecca Wood, pisząc, że

„[...] powszechność opisów autyzmu ukierunkowanych na zaburzenia - nawet jeśli zawierają w sobie pewne prawdy - stanowi przyczynę licznych trudności, z jakimi borykają się dzieci w szkole dzieci w spektrum autyzmu” (R. Wood, 2022, s. 39).

Definiowanie autyzmu tylko w kategorii trudności i deficytów skutkuje uznaniem zasadności tak zwanych „programów naprawczych”, które w obszarze edukacyjno-terapeutycznym stają się inwazyjne i awersyjne, pozbawiające podmiotowości na rzecz społecznego uprzedmiotowienia człowieka. Doświadczanie przemocy szkolnej, rówieśniczej i terapeutycznej opisuje samorzeczniczka ze spektrum autyzmu, Joanna Ławicka, odnosząc zakres jej działania do alegorycznego opisu „jarzma” (J. Ławicka, 2021). We fragmencie przedmowy do książki, autorka kieruje apel do społeczeństwa,

„Jarzmo to specjalna uprzęż mocowana na rogach lub karku bydła, która ma powodować posłuszeństwo zwierzęcia. Jarzmo wrzyna się w ciało i pozostawia ślady, a zwierzę potulnie idzie tam, gdzie ma iść. Nie chcę żebyśmy się na to zgadzali i zgadzały (...) To symboliczne

¹⁰³ Tekst oryginalny: „*The gradual changes in how we define autism made for many more diagnoses among schoolchildren and even adults. Over the past 20-some years, a generation of newly diagnosed people has grown, and our voices have changed how the world sees autism. We have shown the world that we are far more than a pathology or developmental mistake. Our disabilities are real, but so are the exceptionalities in some of us. The testimony of autistic people has caused a re-evaluation of us and our place in the world.*”

jarzmo można zrzucić (...). Ta książka powstała po to, by ujawnić najbardziej wyrafinowane metody manipulacji i przemocy. Dotyka problematyki spektrum autyzmu” (J. Ławicka, 2021, s. 5).

Autonarracja osoby ze spektrum autyzmu staje się wielogłosem w doświadczaniu przemocowego procesu rozumianego jako mechanistyczna naprawa człowieka autystycznego.

4.2. Diagnoza nozologiczna i funkcjonalna w procesie edukacyjnym ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych

„Podejmowane działania diagnostyczne i terapeutyczne mają wielokierunkowe cele i zadania. Nie ograniczają się do jednostkowych aktów, a szczególnie w ostatnich latach obserwujemy permanentność, systemowość i długofalowość prowadzonych działań. Można stwierdzić, że odejście od administracyjnej, jedynie weryfikującej, klasyfikującej diagnostyki, na rzecz poznania oraz indywidualnego określenia preferencji i możliwości ucznia, skierowało nas ku podejściu humanistycznemu. Kolejnym krokiem było zweryfikowanie indywidualizmu i zwrócenie się ku personalistycznemu spojrzeniu na problem ucznia (...) To nie tylko jest przedstawienie założeń, teorii, preferencji prowadzonych analiz, ale zmiana w podchodzeniu do problemu ukazywania i odnajdywania miejsca osób z autyzmem w środowisku społecznym. Diagnoza, terapia, wspomaganie rozwoju nie mogą być odnoszone tylko do doraźnego działania, ale muszą być umiejscowione w szerokiej perspektywie ich funkcjonowania społecznego. (...) Powinna być świadomym i kompetentnym podejściem do problemów osoby, która musi (...) zostać odnaleziona przez społeczeństwo, jako wielki dar, wyzwanie i ubogacenie nas wszystkich”.
[J. J. Błęszyński, 2009, s. 23]

Diagnoza nozologiczna inaczej różnicująca jest diagnozą kliniczną. Obok psychologicznej diagnozy strukturalno-funkcjonalnej (opisowo-wyjaśniającej) oraz genetyczno-statystycznej (rozwojowej), wchodzi w zakres procesu diagnostycznego, który obejmuje dwa etapy: zbierania informacji oraz ich oceny, analizy wiarygodności. Dotyczy rozpoznania symptomów i odniesienie ich do medycznych klasyfikacji. Obejmuje proces identyfikacji choroby, zaburzenia oraz wniosek z lekarskiej oceny stopnia objawów subiektywnych, wynikających z badania podmiotowego (wywiad chorobowy) oraz obiektywnych, wynikających z badania przedmiotowego oraz badań dodatkowych (laboratoryjno-obrazowych). Stanowi element procesu diagnostycznego, którego istotę stanowi pełna diagnoza medyczna stanu osoby badanej (określenie przyczyny, stopnia, przewidywane następstwa, tzw. rokowania). Celem diagnozy nozologicznej jest identyfikacja określonej jednostki chorobowej, która kończy się przypisaniem zespołowi objawów właściwej nazwy, symbolu (F. Bolechowski, 1985, s. 13-14). W przekonaniu Katarzyny Rawskiej,

„Diagnoza nozologiczna określa obecność lub brak zaburzeń psychicznych w oparciu o to, jak te zaburzenia są zdefiniowane w podręcznikach diagnostycznych (np. ICD 10). Te definicje

zaburzeń są zbudowane z opisów dolegliwości, czasu ich trwania i współwystępowania. Kategorie są potrzebne, bo stanowią skrót myślowy i wspólny punkt odniesienia, co umożliwia komunikację - specjalistów między sobą i specjalistów z pacjentami. Jednak w obliczu różnorodności doświadczeń ludzkich kategorie te z założenia muszą być ogólne, a to z kolei sprawia, że są niedoskonałe. Żeby te niedoskonałości niwelować, klasyfikacje są stale modyfikowane i aktualizowane, w efekcie powstają coraz nowsze ich wersje” (K. Rawska, 2018, <https://opsychologii.pl/wszyscy-jestesmy-diagnostami-o-diagnozach-ktore-otwieraja-i-zamykaja-drzwi-czesc-druga.html>, dostęp elektroniczny: 08.05.2021).

W tym miejscu należy wspomnieć, że trzecia wersja klasyfikacji DSM III z 1980 roku zaklasyfikowała autyzm do całościowych zaburzeń rozwoju, dokonując formalnego różnicowania dzieci z autyzmem od zaburzeń psychotycznych lub schizofrenicznych (por. T.Gałkowski, 1980, s. 7). Według klasyfikacji ICD-10 (obowiązującej w Polsce od 1996 roku, do czasu wdrożenia ICD-11, obowiązującej od 01.01.2022r.), kryteria zespołu Aspergera (F84.5), obejmują: brak stwierdzonego opóźnienia w rozwoju mowy i funkcji poznawczych (wymawianie pojedynczych słów przed ukończeniem drugiego roku życia, komunikacja przy użyciu zdań przed ukończeniem trzeciego roku życia, istnienie umiejętności praktycznych, zachowań adaptacyjnych oraz zainteresowania otoczeniem odpowiadające normom rozwojowym w pierwszych latach życia. Natomiast szczególne umiejętności nie stanowią kryterium do postawienia diagnozy. Muszą zaistnieć przynajmniej dwa z obserwowalnych trudności w relacjach społecznych oraz chociaż jeden z zachowań określanych jako: stereotypowe i ścisłe zainteresowania, powtarzanie rytuałów i niepraktycznych czynności, powtarzające się ruchy, zafascynowanie częściami przedmiotów lub elementami materiałów wraz z wykluczeniem innych zaburzeń rozwojowych (por. B. Mizerski, 2014). W kryterium diagnostycznym DSM 5 oraz ICD-11, m.in. autyzm dziecięcy, autyzm atypowy, zespół Aspergera oraz całościowe zaburzenie rozwoju niezdiagnozowane inaczej, zostały włączone w spektrum zaburzeń autystycznych (ASD). Zarówno w klasyfikacji DSM 5, jak i ICD-11, zrezygnowano z terminu całościowe zaburzenia rozwoju, wprowadzono natomiast diagnozę nozologiczną-spektrum zaburzeń autystycznych z podziałem na natężenie występowania symptomów: L1 - wymaga wsparcia (problemy dotyczą głównie relacji społecznych), L2 - wymaga znaczącego wsparcia (problemy z komunikacji z ludźmi), L4 - wymaga bardzo znaczącego wsparcia (niezdolny do komunikacji werbalnej i pozawerbalnej). Obszar związany z zaburzeniami języka i komunikacji został usunięty z uwagi na fakt, iż nie jest on charakterystyczny wyłącznie dla cech należących do spektrum autyzmu i nakłada się na trudności wyłącznie językowe (zdecydowana większość osób z zespołem Aspergera nie doświadcza znaczących trudności w tym obsza-

rze). Nowością, jak pisze Magdalena Kosiń w klasyfikacji ICD-11 jest uwzględnienie w procesie diagnostycznym trzech istotnych elementów, takich jak: poziom rozwoju intelektualnego, poziom rozwoju funkcjonalnego języka oraz zaburzenia przetwarzania sensorycznego (M. Kosiń, 2021, s. 20). Zasadnym jest odniesienie się do trafnego spostrzeżenia Ewy Furgał, autorki bloga *Dziewczyna w spektrum*, która zauważa, że kryteria diagnostyczne autyzmu zostały opracowane na podstawie badań chłopców, a kolejne prace nad klasyfikacją autystycznego spektrum utrwały tylko przyjęte początkowe założenie. W organizacji procesu edukacyjno-terapeutycznego dla ucznia z ASD istotną rolę odgrywa bieżąca diagnoza funkcjonalna ucznia z ASD, zawarta w opisie klasyfikacji ICF. Według Tomasza Knopika,

„Pojęcie diagnozy funkcjonalnej występuje w poradnictwie psychologiczno-pedagogicznym w różnych znaczeniach i kontekstach, co powoduje, że jego źródłowy sens został w zasadzie zagubiony, i dziś trzeba go zrekonstruować” (T. Knopik, 2018, s. 18).

Jest ona interpretowana jako synonim oceny codziennego funkcjonowania ucznia. Jej wielospecjalistyczny charakter, odnoszący do szerokiej gamy aspektów rozwojowych dziecka wpisuje ją w pogłębioną diagnozę psychopedagogiczną. Utożsamianie diagnozy funkcjonalnej z oceną środowiskową funkcjonowania ucznia, w przekonaniu Tomasza Knopika wprowadza „pewien dodatkowy element diagnozy psychopedagogicznej, podrzędny w stosunku do niej, odnosi się do kontekstu interpersonalnego i społecznego badanych” (T. Knopik, 2018). Podejście wielospecjalistyczne, zgodnie z którym procedura identyfikacji obserwowanych źródeł trudności ucznia jest identyfikowana przez zaangażowanych specjalistów, wchodzących w skład szkolnego zespołu psychoedukacyjnego, obejmuje ustalenie wspólnego obszaru działań edukacyjno-terapeutycznych, wyrażonych w formie opracowania dostosowań warunków i wymogów edukacyjnych do potrzeb i możliwości ucznia. Formalne regulacje określające struktury i ramy diagnozy funkcjonalnej, zawierają akty ustawodawcze, np. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, które definiuje zadania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, następująco,

„Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia i czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie w przedszkolu, szkole i placówce, w celu wspierania potencjału rozwojowego ucznia i stwarzania warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu przedszkola, szkoły i placówki oraz w środowisku

społecznym” (Rozporządzenie MEN z dn. 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2017 poz. 1591, § 2. 1, powt. dn. 9 lipca 2020r., poz. 1280).

Zadania określone ustawowo obejmują rozpoznanie potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia, możliwości psychofizycznych oraz czynników środowiskowych, które wpływają na stopień jego funkcjonowania w szkole. W interpretacji powoływanego autora, nie stanowią bezpośredniego przedmiotu obserwacji nauczycieli, ponieważ dzieją się w najbliższym otoczeniu dziecka w warunkach domowych, ale mają istotny wpływ na to, jak dziecko funkcjonuje w szkole. Celem nadrzędnym diagnozy funkcjonalnej jest pomoc i wsparcie ucznia w aktywnym i pełnym uczestnictwie w życiu szkolnym i środowiska społecznego. W przekonaniu Tadeusza Knopika „pełne uczestnictwo” nie oznacza „unifikacji, czyli obowiązku korzystania z całej oferty szkoły przez każdego ucznia, ale istnienie warunków do pełnej realizacji możliwości danego ucznia” (T. Knopik, 2018, s. 19).

Kompleksowy model diagnozy funkcjonalnej zaproponowany przez Briana A. Iwata i in., (1994) obejmuje kategorie określone jako ABC. Kategoria A (*antecedants*) dotyczy informacji o przyczynach danego zachowania trudnego, B (*behaviour*) odnosi się do charakterystyki zachowań, natomiast kategoria C (*consequences*) wiąże się z informacją o skutkach zachowania. W przekonaniu autora, tak rozumiana diagnoza ABC ma za zadanie określić rolę jaką pełni zachowanie podmiotu-dziecka-ucznia w całościowym działaniu. Podwójne znaczenie pojęcia: funkcja, odnosi się do tak zwanych „trudnych zachowań”, które pozwalają doraźnie „zaradzić” trudnościom (funkcja rozumiana jako wnioskowanie o przyczynach) oraz dotycząca zachowań oddziałujących na inne struktury (funkcja rozumiana jako wnioskowanie o skutkach). Fragmentaryczna ocena zachowań dziecka, jak pisze powoływany badacz jest koncepcją redukcjonistyczną, ponieważ nie bierze pod uwagę istoty przyczyn określonego zachowania dziecka ze spektrum autyzmu, jak również jego skutków. Jest koncepcją wąskiej perspektywy, ponieważ nie uwzględnia kontekstu codziennego funkcjonowania dziecka z ASD w warunkach pozaszkolnych, dlatego wymaga poszerzenia zakresu procesu diagnozy funkcjonalnej na obszary wielowymiarowe, uwzględniające kontekst przeszłości, teraźniejszości i przyszłości (T. Knopik, 2018). Wielowymiarowa diagnoza funkcjonalna, zdaniem powoływanego autora jest procesem wieloetapowym. Pierwszy etap, określanej jako diagnoza konstatacyjna (opisująca fakty), obejmuje, zdaniem Tomasza Knopika,

„[...] zasoby i deficyty ucznia, co odbywa się za pomocą różnorodnych narzędzi pomiarowych - wystandaryzowanych i niewystandaryzowanych - z zaangażowaniem samego ucznia, jak i osób reprezentujących kontekst społeczny - nauczycieli, rodziców, rówieśników. Istotnym warunkiem tego etapu rozpoznania jest zapewnienie równego dostępu do narzędzi diagnostycznych wszystkim uczniom, w tym z niepełnosprawnościami o charakterze sensorycznym” (T. Knopik, 2018, s. 20).

Etap drugi to diagnoza ukierunkowująca (projektująca) działania o charakterze prorozwojowym i profilaktycznym, obejmujący ustalenie stopniowego wdrażania opracowanych wspólnie (psycholog i pedagog z poradni pedagogiczno-psychologicznej, specjaliści szkolni, nauczyciele, rodzice) wspierających strategii w codzienną praktykę szkolną. Powoływany autor zwraca uwagę na bardzo istotny element w procesie działań wspierających, pisze, że

„Wsparcie odpowiadające indywidualnym potrzebom i możliwościom ucznia powinno uwzględniać nie tylko pracę w obszarach problemowych, ale również ogólne działania prorozwojowe. Skupienie się na jednej sferze może skutkować obniżeniem efektywności w innych obszarach - to, co pierwotnie było mocną stroną ucznia po jednokierunkowej terapii, może stać się jego deficytem (np. kiedy intensywna praca w obszarze przystosowania społecznego, która nie uwzględnia ponadprzeciętnej kreatywności ucznia, doprowadza do znacznego obniżenia oryginalności i elastyczności w rozwiązywaniu problemów oraz zachowawczości w prezentowaniu pomysłów)” (T. Knopik, 2018, s. 21).

Etap trzeci wielowymiarowej diagnozy funkcjonalnej określany przez powoływanego badacza (2018) jako diagnoza weryfikująca, obejmuje ewaluację skuteczności działań edukacyjno-terapeutycznych. Stanowi podstawę do ich kontynuacji lub modyfikacji. Kompleksowość diagnozy funkcjonalnej, zdaniem wskazanego autora (2018) wyraża się w jej wielokontekstowości (różne źródła oceny zachowania ucznia: od samego ucznia, rodziców, nauczycieli, specjalistów: pedagogów, psychologów, logopedów, lekarzy). Pozwala to na uwzględnienie znaczenia kontekstu w procesie kształtowania się zachowań ucznia autystycznego wraz z określeniem jego profilowości. Stanowi to fundament do opracowania indywidualnego profilu ucznia jako ważnego elementu w opracowywaniu programu terapeutyczno-edukacyjnego. Zachowanie pozytywnego charakteru procesu diagnostycznego, który oprócz identyfikacji deficytów i trudności, obejmuje również rozpoznanie zasobów i mocnych strony ucznia. Paradigmat trudności w diagnozie dzieci w/ze spektrum autyzmu, zdaniem Jolanty Panasiuk (2017) wykracza poza medyczne kryteria, obejmując w diagnozie funkcjonalnej takie zachowania, które dotyczą poznawczej interpretacji świata, emocjonalnej oceny zjawisk rzeczywi-

stości, deklarowanych przekonań i wartości, odnoszenia się do kontekstowych i sytuacyjnych uwarunkowań zachowań komunikacyjnych oraz zdolności do odczytywania i posługiwania się znakami niewerbalnymi. W przekonaniu autorki, wiąże się to z transcydysplinarną oceną, nie tylko w aspekcie klinicznym, ale również psychologiczno-pedagogicznym i logopedycznym (J. Panasiuk, 2017, s.155). Jolanta Panasiuk podejmuje dyskurs w zakresie częstego identyfikowania osób z diagnozą zespołu Aspergera (z ICD-10) z osobami określanymi jako wysofunkcjonujące osoby z autyzmem, pisze, że

„Różnice między zespołem Aspergera a tzw. autyzmem wysokofunkcjonującym stały się przedmiotem ożywionej dyskusji. Utrwalił się pogląd, który wpłynął na kształt klasyfikacji spektrum zaburzeń autystycznych w DSM 5 (Sławińska, 2014), że wyodrębnianie zespołu Aspergera jako osobnej jednostki nozologicznej jest nieuzasadnione, gdyż obraz zaburzeń w tym zespole odpowiada objawom obserwowanym w przypadkach łagodnej formy autyzmu (HFA) (Schopler, 1996). Jednak wyniki badań dowodzą, że pomiędzy dziećmi z zespołem Aspergera a „wysokofunkcjonującymi” dziećmi z autyzmem występują istotne odmienności w rozwoju w okresie niemowlęcym i wczesnodziecięcym. Dzieci z zespołem Aspergera tworzą lepsze relacje z osobami znaczącymi (Szatmari, Tuff, Finlayson i in., 1990), a wyraźne symptomy zaburzeń rozwojowych pojawiają się u nich znacznie później niż u dzieci z łagodną formą autyzmu (Gillberg, 1998). Obraz kliniczny zespołu Aspergera u dzieci obejmuje: niezgrabność ruchową (Gerhant, Olajossy i Olajossy-Hilkesberger, 2013), często rodzinne występowanie (Gillberg, 1989), związek z agresją (Everall i LeCouteur, 1990) - dzieci te częściej okazują się ofiarami zachowań agresywnych niż agresorami (Bryńska, 2009), natomiast dla dzieci z autyzmem wysokofunkcjonującym typowe są manieryzmy ruchowe i głębsze upośledzenie w sferze językowo-komunikacyjnej” (J. Panasiuk, 2017, s. 155).

W codziennej praktyce edukacyjno-terapeutycznej nauczyciele i specjaliści szkolni, dokonujący oceny stopnia funkcjonowania dziecka w/ze spektrum autyzmu (z zespołem Aspergera) na spotkaniu szkolnego zespołu psychoedukacyjnego, często określają jego funkcjonowanie w kategoriach osoby wysokofunkcjonującej, stosując uogólnioną nazwę dotyczącą stopnia funkcjonowania ucznia autystycznego. Identyfikując w sposób bezpośredni z nazewnictwem charakterystycznym dla potocznej interpretacji zachowań ucznia, nadając obu określeniom taki sam status. Jest to założenie błędne, wynikające z asymilacji informacji przekazywanych i utrwalanych przez media, nauczycieli, a nawet specjalistów, jako tożsamy i identycznych z diagnozą nozologiczną. Znajomość różnicowania diagnozy medycznej od opinii psychologicznej, stanowi niezbędny element w opracowywaniu pedagogicznej diagnozy funkcjonalnej ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego,

zawartej w Wielospecjalistycznej Oceny Poziomu Funkcjonowania Ucznia (WOPFU). Roman Ossowski, odnosząc się do praktyki diagnostycznej wskazuje na jej ważny cel. Píše, że obejmuje ona badanie zjawisk w celu podjęcia działań interwencyjnych, jako strategii selekcji w zakresie warunków i strategii weryfikacji (modyfikacja warunków lub osób), jako ważny element pracy każdego psychologa (R. Ossowski, 1993, s. 5). Wskazuje również na istotną rolę opisu stanów subiektywnych doświadczanych przez ucznia z ASD oraz współpracę z rodzicami, m.in. w opisie codziennego funkcjonowania dziecka w warunkach domowych. Rzetelnie opracowana diagnoza funkcjonalna, staje się punktem wyjścia do opracowania dostosowań edukacyjnych ucznia, wynikających z jego aktualnych potrzeb, możliwości i indywidualnego wymiaru cech autystycznych. Jej zakres można określić jako sytuacyjny, wpisany w psychologię kognitywną, jak pisze Roman Ossowski „ze względu na swoją moc eksplanacyjną i predyktywną, a przez to praktyczną” (R. Ossowski, 1993, s. 6). Tomasz Knopik, podsumowuje to następująco,

„Maksymalistyczne myślenie o diagnozie funkcjonalnej - jako wieloaspektowej procedurze identyfikowania i wspierania zasobów - powinno polegać na holistycznym ujmowaniu funkcjonowania ucznia, zamiast skupiać się na odseparowanych od siebie, pojedynczych analizach określonych struktur, np. inteligencji, motoryce, rozwoju języka. Taka laboratoryjna, sztuczna partycja człowieka, choć wprowadza pewien porządek, gubi bowiem istotę problemu i nie pozwala na uchwycenie go w innych kontekstach” (T. Knopik, 2018, s. 24).

W przekonaniu autora, podejście holistyczne spełnia kryterium interpretacji szerokiego pola uwagi, które w moim przekonaniu może skutkować nie dostrzeganiem istoty rozumienia myślenia monotropicznego. Celowe wychwytywanie szczegółów dotyczących sposobu interpretacji rzeczywistości przez osobę ze spektrum autyzmu na rzecz dominującego jako stanu pożądanego postrzegania całościowego (holistycznego), nadaje mu wymiar „braku”, a nie „zasobu”. Samorzeczniczka ze spektrum autyzmu, Camilla Pang, myślenie monotropiczne określa jako „myślenie pudełkami”, pisząc, że tego rodzaju myślenie porządkuje „dostępne dane i możliwości w jasno określony kształt”, pasujący do siebie z uwagi na niezmiennosc i logikę, stanowiąc „uporządkowany sposób myślenia” (C. Pang, 2022, s. 20).

W autonarracji powoływanej autystycznej badaczki, takie podejście stanowi „naturalny wybór w przypadku osób ze spektrum autyzmu”, ponieważ precyzyjne łączenie ze sobą „wyselekcjonowanych szczegółów” w procesie analitycznego wnioskowania „jest czymś, co świetnie nam wychodzi” (C. Pang, 2022, s. 20).

CZEŚĆ II

Rozdział 5

Nauczyciel i pedagog specjalny w dydaktyce szkolnej i terapii uczniów z zaburzeniami w/ze spektrum autyzmu

„[...] poza przygotowaniem zawodowym człowieka, poza jego wykształceniem najistotniejszą, najbardziej podstawową wartością w jego pracy jest jego Człowieczeństwo”.
[M. Grzegorzewska, 2002, s. 18]

Wyraz *nauczyciel*, w języku polskim po raz pierwszy został opisany w 1488 roku (A. Bańkowki, 2000, s. 282). Wywodzi się od słowa „uczyć” (prasłowiańskiego *učiti*), odnosząc się do czynności przekazywania wiadomości, wykładania oraz kształtowania umiejętności uczniów do nabywania wiedzy (W. Boryś, 2005, s. 662). W Słowniku Języka Polskiego, pod redakcją Witolda Doroszewskiego, nauczyciel jest opisywany w zakresie triady aktywności zawodowej jako „trudniący się (najczęściej zawodowo) uczeniem kogoś, wykładowca jakiegoś przedmiotu, udzielający lekcji” (<https://sjp.pwn.pl/doroszewski/nauczyciel>: dostęp elektroniczny: 09. 08. 2021).

W wąskim ujęciu dydaktycznym jest utożsamiany z zawodem, profesją oraz procesem nauczania jako specjalista dziedzinowy, ekspert z kwalifikacjami do pełnienia roli dydaktyka, „pana (i) od...” wpisany w model dydaktyk szczegółowych. W takim ujęciu rola sprawcza nauczyciela jest wykonawstwem - rzemiosłem w przekazywaniu wyuczonych treści przedmiotowych w formie zasymilowanych metodyk nauczania. W takim ujęciu obecna jest wiarygodność merytoryczna, kompetencja specjalistyczna, rzeczoznawstwo dziedzinowe, legitymizowane wiedzą przedmiotową. Autorytet wiedzącego jako posiadającego wiedzę, staje się autorytetem epistemicznym (z grec. *episteme*- wiedza; por. J. M. Bocheński, 1993).

Maria Grzegorzewska, przyglądając się pracy dydaktycznej nauczycieli jako wykwalifikowanych pracowników, napisała,

„Klasy mają rozkład materiału na każdy miesiąc opracowany zgodnie z programem, nauczyciele ściśle notują frekwencję dzieci, niektórzy prowadzą obserwacje nad ich rozwojem, zbierają dane dotyczące szybkości czytania dzieci w różnym wieku - słowem, praca jest prowadzona sumiennie, program jest ściśle realizowany (...) Wykonują wszystko, zdaje się, systematycznie i sumiennie, ale jakoś sztywno, jakby automatycznie, martwo, bez zapału, bez radości tworzenia, bez jakichś jasnych perspektyw rozwoju pracy swojej. Toteż idzie od nich to, co daje zasklepienie się w formie jakiejś, jak gdyby znużenie, jak gdyby szara nuda! Robi wrażenie, że się poruszają w tej całej organizacji jak sprawnie działające, dobrze nakręcone automaty. I dzieje się tak, że dzieci przychodzą rano do szkoły z "jakiegoś tam" życia swojego - zasiadają w klasach, zdobywają różne techniki szkolne, gromadzą różne wiadomości z różnych dziedzin, bawią się mniej lub więcej przykładowo na przerwach, dowiadują się, co mają na przyszły dzień opracować i wychodzą do domów. Drzwi szkoły zatrząskują się ciężko za nimi i oddzielają życie tych ludzi pozostałych w szkole od życia dzieci, tak bogatego w różne tajemnice ich rozwoju, powodzeń i niepowodzeń szkolnych, zachowania się, konfliktów i różnych nieprzewidzianych wzniesień lub obniżen w rozwoju” (M. Grzegorzewska, 1946, s. 16).

Natomiast świadoma i refleksyjna organizacja procesu edukacyjnego wiąże się z posiadaniem osobistych kompetencji emocjonalno-poznawczych nauczyciela do poznawania świata życia uczniów, zdaniem badaczki taki pedagog „ma oczy szeroko otwarte na rzeczywistość ich życia” (M. Grzegorzewska, 1946, s. 15) oraz umiejętności radzenia sobie z własną i uczniowską emocjonalnością.

Szersze ujęcie procesu edukacyjnego należy więc odnieść do procesu świadomego wychowania. Pozostaje to w zgodności z pierwotnym znaczeniem wyrazu *pedagogika* (z greckiego *paidagōgikē* - świadoma działalność wychowawcza). Nauczyciel - dydaktyk („wiedzący”), a nauczyciel wychowujący wprowadza zupełnie odmienny kontekst namysłu i rozumienie roli jako wychowującego pedagoga (autorytet moralny). W formalnej edukacji (w odróżnieniu od alternatywnej) obraz nauczyciela jako wychowawcy zostaje często sprowadzony do roli inicjatora zmian zachowań i postaw uczniowskich poprzez działania normujące i instrumentalne, określone w regulaminach i statutach szkolnych, podlegające egzekwowaniu w dominacji systemu uwag. Zamiast autorytetu moralnego wyłania się obraz autorytetu deontycznego (autorytet przełożonego, rozkazodawcy, por. J. M. Bocheński, 1993, s. 268).

W moim przekonaniu, pedagogiem człowiek się staje w procesie relacji z uczniem, a nie się jest z tytułu przynależności zawodowej. Przyjęcie jako statusu otrzymanego w drodze aktu nadania z tytułu posiadanego wykształcenia (Klasyfikacja Zawodów i Specjalności, nr. 235107 - pedagog) nadaje tylko jeden wymiar zawodowo-instrumentalny. Etymologia słowa, wskazuje znacząco na szerszy kontekst, wiąże osobę ze sztuką towarzyszenia jako opiekun, przewodnik prowadzący dziecko (z greckiego *ágō, paĩs, agōgós*) o typowym rozwoju. W ten nurt wpisuje się pedagogika specjalna, która poszerza horyzonty myślenia o człowieku o jego odmiennosc. Jej humanistyczne cele obejmują: wsparcie pomoc, opiekę, edukację i rehabilitację osób sprawnych inaczej. Interdyscyplinarność pedagogiki specjalnej łączy naukowość i wielość paradygmatów w których wychowanek w swojej podmiotowości stanowi wartość nadrzędną w teorii i praktyce edukacyjno-rehabilitacyjnej. Osadzenie paradygmatyczne znajduje wyraz w ujmowaniu odmiennosci neurorozwojowej w aspekcie biograficznym (model integracyjno-dynamiczny), w powiązaniu z ukierunkowywaniem na myślenie o wychowanku w kategorii jego możliwości i wydobywania posiadanych zasobów (model pozytywnego myślenia i życiowego ukierunkowania osób niepełnosprawnych); w uwzględnieniu podmiotowości i indywidualnych preferencji (model autorewalidacji); w połączeniu z pogłębioną analizą w poznawaniu niepełnosprawności (model podmiotowości w metodach i zasadach hermeneutyki); z zastosowaniem twórczych i poszukujących metod pracy (model pomocy pomagającemu); w uwzględnieniu potrzeby zróżnicowanej pomocy (m.in. w zakresie interakcyjnych zależności w poczuciu autonomii) w pierwotnym środowisku wychowawczym (model profilaktyki i integracji w rodzinie); w oparciu o zasady pedagogicznego oddziaływania zawarte w rozpoznawaniu indywidualnych możliwości funkcjonalnych (model antystygmatyzacyjny) oraz potrzeb pojęciowej zmienności interpretacyjnej oraz mnogości propozycji teoretycznych w przyjętych modelach praktyki edukacyjnej (model pojęciowy) z zachowaniem prawa osób niepełnosprawnych do udziału w życiu społecznym (I. Obuchowska, 1987, s. 30-33).

Świadomość wielości paradygmatów obecnych w pedagogice specjalnej stwarza przestrzeń nakierowaną na powinności i kryteria wobec osób sprawnych inaczej, co wpisuje ją w proces działaniowo-etyczny związany z kształtowaniem postaw, wyobrażeń moralnych z próbą ich utrwalania w świadomości wychowanka (J. Doroszevska, 1989). Pedagog specjalny jako osoba szczególnie uwrażliwiona na potrzeby wychowanka, przyjmująca rolę walczącego mediatora o prawa osób sprawnych odmiennie powinien posługiwać się takim nawzajem, które nie stygmatyzuje i nie zawiera wartościowania. Kategoria niepełnosprawności w odniesieniu do wszystkich osób ze spektrum autyzmu wnosi kategoryzację i medyka-

lizację języka. Stanowi jednoznaczny przekaz rozumienia autyzmu jako ułomności i zaburzenia. Podejmowane działania będą ukierunkowane na „przywracanie” do społeczeństwa na jego zasadach z zachowaniem poczucia „normalności” z perspektywą użyteczności społecznej. O ile kategorię *useful* można powiązać z umysłem systematyzującym i wynalazczością osób z ASD (S. Baron-Cohen, 2020), o tyle kategorii *social* nie można nadać rangi nadrzędnej, dyskredytującej specjalistyczne, wąsko-dziedzinowe zainteresowania, charakterystyczne dla umysłów osób autystycznych.

Pedagog specjalny¹⁰⁴ jako rzecznik osób neuroatypowych, który ma znaczący wpływ na kształtowanie się obrazu społecznego postrzegania osób ze spektrum autyzmu, powinien mieć świadomość odpowiedzialności etycznej za budowanie relacji pomiędzy światem autystycznym i nieautystycznym. W obszarze współczesnej pedeutologii obecna jest wielotożsamość człowieka - pedagoga (specjalnego). Według Waldemara Kamińskiego (1996) należą do niej:

- tożsamość osobowa (indywidualna), definiowaną jako „zespół wyobrażeń, uczuć, sądów, wspomnień i projekcji podmiotu, który odnosi on do siebie. W pojęciu tym mieszczą się (...) samoświadomość jednostki, świadomość kontynuacji i pozostawiania sobą w zmieniających się warunkach życia, świadomość uczestnictwa podmiotu w grupach społecznych, koncepcja siebie, zdolność do porównań interpersonalnych i grupowych” (1966, s. 77),
- tożsamość nabywana (świadomie wybierana identyfikacja z grupą zawodową),
- tożsamość identyfikacyjna (identyfikacja z grupą społeczną, środowiskiem),
- tożsamość fizykalna (cechy fizyczne, psychiczne),
- tożsamość pogłądowa (w zakresie przekonań),
- tożsamość płynna (sytuacyjna, podatna na zewnętrzne, sytuacyjne uwarunkowania),
- tożsamość poszukująca (poddawana refleksji ontologicznej i aksjologicznej).

¹⁰⁴ „§ 24a. Do zadań pedagoga specjalnego w przedszkolu, szkole i placówce należy w szczególności b) prowadzeniu badań i działań diagnostycznych związanych z rozpoznawaniem indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień uczniów” (...) 2) współpraca z zespołem, o którym mowa w przepisach wydanych na podstawie art. 127 ust. 19 pkt 2 ustawy, w zakresie opracowania i realizacji indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, w tym zapewnienia mu pomocy psychologiczno-pedagogicznej Rozp. MEiN z dnia 22 lipca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Na podstawie art. 47 ust. 1 pkt 5 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe (Dz. U. z 2021 r. poz. 1082 oraz z 2022 r. poz. 655, 1079, 1116 i 1383) zarządza się, co następuje:” § 1. W rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2020 r. poz. 1280) wprowadza się następujące zmiany: 1) w § 4 w ust. 2 po wyrazie „pedagogzy” dodaje się (...) pedagogzy specjali”, <https://www.prawo.pl/akty/dz-u-2022-1594,19264444.html>, dostęp elektroniczny: 26.01.2023.

W procesie identyfikacji tożsamościowej pedagoga specjalnego obecny jest wymiar pełnienia roli społecznej i zakorzenienie w kulturze rozumienia języka autyzmu (operowanie pojęciami, tworzenie symboli, nadawanie znaczeń, asymilacja z medykacją, formami terapii). Zakorzenienie w sposobie rozumienia autyzmu jest jednokierunkowym sposobem interpretacji autystycznego spektrum z którym powiązane są określone metody terapeutyczne. Wpisuje się w statyczny wymiar tożsamości. Natomiast konstruowanie świadomości tożsamościowej jest procesem dynamicznym, dziejącym się, wymagającym refleksji krytycznej i zaangażowania.

Maria Grzegorzewska nakreśliła obraz pedagoga wychowującego. Dobroć człowieka - nauczyciela autorka zaliczyła do największych wartości i właściwości dobrego nauczyciela-wychowawcy (M. Grzegorzewska, 1946, s. 19). Jako osoba uwrażliwiona na potrzeby dzieci o odmiennej sprawności, napisała, że

„[...] potrzeba doskonałości, poczucie odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrzna prawdziwość, moralna odwaga i ponad tym wszystkim miłość dusz ludzkich stanowi tło i istotę tego, co nazwiemy duszą nauczycielstwa” (M. Grzegorzewska, 1989, s. 18).

Badaczka była przekonana, że o charakterze i wartości pracy wychowawczej decyduje to, kim jest pedagog jako człowiek, jaka „jest jego wartość wewnętrzna, jakie skupił w sobie bogactwa duchowe” (M. Grzegorzewska, 2002, s. 23). Dokonując analizy zachowań nauczycieli, wyodrębniła dwa przeciwstawne typy nauczyciela: wyzwalającego (zbliżającego do wychowanka) oraz hamującego (sprzyjającego oddalaniu się wychowanka). Poddane opisowi, zostały scharakteryzowane następująco,

„Nauczycielem wyzwalającym będzie ten, który przez postawę: sympatii, miłości, chęci pomocy wyzwoli w duszach podopiecznych ich naturalną postawę zaufania, zainteresowania, motywację, twórcze myślenie, samodzielność oraz pozytywny stosunek do życia i pracy. Wyłącznie takim postępowaniem nauczyciel zdobywa sobie autorytet wyzwalający oraz buduje wewnętrzną osobowość wychowanka. Natomiast nauczyciel hamujący będzie stosował techniki przymusu, rozkazu oraz sankcji w procesie wychowawczym. Takie zachowanie spowoduje brak chęci do pracy i twórczego wysiłku. Zwiększy bierność i znużenie, nieufność co wprost przełoży się na jakość patrzenia na życie. W tym przypadku oddziaływanie będzie nacechowane czynnikami zewnętrznymi czyli nietrwałymi” (M. Wziątek, 2017, s.18).

W przekonaniu Marii Grzegorzewskiej, pedagog wyzwalająco-działaniowy to bohater pracy, wysiłku i mocy wytrwania. Charakteryzuje się siłą działania, staje się mocarzem ducha

sprawstwa, potrafi podporządkować się sprawie, której służy (M. Grzegorzewska, 1946, s. 17). Przejawia życzliwość i poszanowanie, uwzględnia etapy rozwojowe dziecka, jego stany funkcjonalne, wykazuje się zainteresowaniem warunkami życia środowiska wychowującego dziecko, pozostając z nim w stałej współpracy. Zdaniem Marii Grzegorzewskiej, poznanie środowiska domowego dziecka wniesie zrozumienie, jakie „wartości wychowawcze kryją się w warunkach życia dziecka, jakie tam wpływy dobre działają na jego rozwój, jakie ten rozwój hamują lub działają nań zgubnie, w czym szkoła może pomóc i w jaki sposób. W wychowaniu i nauczaniu dziecka musisz się z domem sprzymierzyć, musisz się z nim na tle tych zagadnień związać życzliwą i przyjazną współpracą” (M. Grzegorzewska, 1946, s. 18). W przekonaniu badaczki, im „głębiej” pedagog specjalny „sięgnie w podłoże z którego dziecko wyrasta” w przyjaznej, rozumiejącej i życzliwej atmosferze, tym „ciekawszy materiał o nim zdobędzie” (M. Grzegorzewska, 1946, s. 18). W przekonaniu Stefana Szuman (1962) takie rozumienie wisuje się w wysubtelniony takt w kontakcie z drugim człowiekiem w przestrzeni powołania do nauczycielstwa.

W dobie dzisiejszej, pedagogika specjalna to nie tylko wspieranie i niwelowanie barier dla osób o różnym stopniu niepełnosprawności, ale również rozwijanie potencjału dziecka zdolnego, które przejawia ponadprzeciętne zdolności intelektualne. Do takiej grupy możemy zaliczyć uczniów systematyzujących w spektrum autyzmu. Organizacją procesu kształcenia dla uczniów przejawiających wybitne uzdolnienia zajmuje się pedagogika specjalna osób uzdolnionych oraz wybitnie zdolnych. Zadaniem pedagoga specjalnego we współpracy z nauczycielem jest dobranie takich metod i form dydaktycznych, aby uczeń osiągał sukces edukacyjny i rozwijał swoje szczególne zainteresowania. Dostosowanie programu szkolnego do potrzeb ucznia z ASD, obejmuje m.in. rozbudowanie go o takie elementy, które pozwolą na rozwijanie talentu dziedzinowego ucznia.

Pedagog specjalny, występujący w polskim prawie oświatowym jako nauczyciel współorganizujący kształcenie pełni rolę wspierającą (towarzyszy i wspiera nauczyciela i ucznia w procesie lekcyjnym) i wspomagającą (współuczestniczy w pomocy organizowania procesu edukacyjnego). Wchodzi w skład szkolnego zespołu specjalistów i nauczycieli, który można określić jako szkolny zespół psychoedukacyjny, dokonujący diagnozy funkcjonalnej ucznia z ASD jako podstawy do opracowywania specjalistycznej dokumentacji ucznia. Jako zespół planujący, realizujący i monitorujący działania zmierzające do wspierania wychowanka w jego rozwoju, współpracuje z rodzicami, ze sobą nawzajem (spotkania grup roboczych) i różnymi specjalistami, którzy zajmują się realizacją zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego formami terapeutycznymi.

Podczas procesu edukacyjnego w systemie klasowo-lekcyjnym jakość współpracy nauczyciela przedmiotowego i pedagoga specjalnego jako nauczyciela współorganizującego kształcenie ma istotny wpływ na budowanie atmosfery integrującej grupę klasową oraz realizację założonych celów edukacyjno-terapeutycznych. Wspólne planowanie i organizowanie działań dydaktyczno-wychowawczych, zaangażowanie i rozumienie idei inkluzji powoduje, że uczeń ze spektrum autyzmu nie jest wyizolowywany z grupy rówieśniczej. W przekonaniu Urszuli Grygier, jeżeli pedagog specjalny „krąży tylko wokół dzieci o specjalnych potrzebach, natomiast nauczyciel przedmiotu czuwa tylko nad pracą pozostałych, pełnosprawnych uczniów, mamy do czynienia raczej z segregacją, niż z integracją” (U. Grygier, 2018, s. 1). Wspólne wypracowanie sposobu na integrowanie „interesu edukacyjnego obydwu grup dzieci” jest uwarunkowane umiejętnością współpracy podczas lekcji oraz dzieleniem zainteresowań „pomiędzy efekty pracy wszystkich uczniów” (U. Grygier, 2018, s. 1). Biorąc pod uwagę specyfikę pracy na różnych etapach edukacyjnych, należy uwzględnić rodzaj tandemowej współpracy. Na etapie wczesnoszkolnym (I-III) dotyczy ona czterech nauczycieli (religii, j. angielskiego, wychowawcy, współorganizującego kształcenie), a na kolejnych etapach edukacyjnych - nauczycieli przedmiotowych (IV-VIII), którzy stanowią o realizacji inkluzyjnego modelu edukacyjnego opracowywanego wspólnie podczas spotkań szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów. Obejmuje on m.in. zasady indywidualizacji w procesie kształcenia ucznia ze spektrum autyzmu, dostosowanie warunków i wymogów edukacyjnych do możliwości dziecka.

Sposób rozumienia roli i zadań pedagoga specjalnego przez nauczycieli przedmiotowych ma istotne znaczenie w procesie współpracy. Zdaniem Urszuli Grygier,

„[...] nie da się wykluczyć sytuacji, w których spotyka się z osobami prezentującymi różne podejście nie tylko do współpracy z pedagogiem specjalnym, ale również do samej idei integracji. Byłoby dobrze, gdyby w razie potrzeby, nauczyciele mogli odwołać się do wspólnych ustaleń celem rozwiązania pojawiających się nieuchronnie rozbieżności” (U. Grygier, 2018, s. 2).

Wypracowanie programu wzajemnej współpracy w oparciu o kontrakt zawarty pomiędzy nauczycielami, a pedagogiem specjalnym, może stanowić o rozumieniu idei edukacji włączającej. Zdaniem autorki, cel takiego programu obejmuje:

- opracowanie sposobów przekazywania i gromadzenia informacji wynikających z obserwacji ucznia,
- wybór sposobów integrowania potrzeb edukacyjnych i wychowawczych ucznia,

- zasady indywidualizacji procesu dydaktycznego,
- zadania poszczególnych nauczycieli w obszarach wspólnego działania,
- uwzględnienie aktualnych przepisów oświatowych w zakresie roli i zadań nauczyciela współorganizującego kształcenie,
- systematyczne spotkania jako miejsce do wspólnych ustaleń podziału zadań do realizacji podczas procesu lekcyjnego,
- wypracowanie sposobów oceniania i systemu motywacyjnego dla ucznia,
- wspólnie opracowany rozkład materiału programowego (dostosowanie zaplanowanych działań i treści do zmieniających się możliwości ucznia),
- zadania nauczyciela przedmiotowego (zapoznanie nauczyciela współorganizującego kształcenie z rozkładem materiału: temat zajęć, zakres treści, rodzaj nabywanych umiejętności i kompetencji, założony cel edukacyjny i sposób jego realizacji oraz wspólne ustalenie metod pracy podczas zajęć dydaktycznych, aby uczeń ze spektrum autyzmu mógł osiągać sukces edukacyjny, wykorzystując swoje możliwości),
- zadania pedagoga specjalnego jako nauczyciela współorganizującego kształcenie, obejmują m.in.: propozycje zakresu treści programowych, metod i form pracy edukacyjnej dostosowanych do możliwości ucznia, wynikających z diagnozy funkcjonalnej; jak proponuje Urszula Grygier, pedagog specjalny „nanosi swoje korekty do proponowanego rozkładu materiału”, przy czym sposoby umieszczania tych modyfikacji są uzależnione od wzajemnych ustaleń, ponadto określa cele terapeutyczne w konspektach i planach pracy nauczyciela przedmiotowego (U. Grygier, 2018, s. 2). Zdaniem autorki, nauczyciel współorganizujący kształcenie „dobrze znając przebieg lekcji i swoje zadania w poszczególnych jej etapach, staje się na równi z nauczycielem przedmiotu uczestnikiem procesu dydaktycznego” (U. Grygier, 2018, s. 4).

Zakłócenia we współpracy nauczycielskiego tandemu mają wpływ na atmosferę w grupie klasowej. Brak porozumienia powoduje trudności w realizacji założonego modelu edukacji inkluzyjnej, uniemożliwiając uzyskiwanie sukcesu edukacyjnego ucznia i nauczyciela. W przekonaniu autorki, proces budowania prawidłowego obrazu integracji wiąże się z dzieleniem się odpowiedzialnością za podejmowane działania wychowawcze. Obejmuje „niepodważalnie autorytetu współpracującego nauczyciela, zwracanie się w obecności rodziców do siebie wzajemnie o pomoc w interpretowaniu zachowań uczniów lub ich osiągnięć czy niepowodzeń dydaktycznych” (U. Grygier, 2018, s. 5).

W procesie edukacyjno-terapeutycznym pedagog specjalny jest osobą współ-projektującą działania edukacyjne, stając się koordynatorem oddziaływań nakierowanych na rozpoznawanie potrzeb i identyfikowanie możliwości ucznia ze spektrum autyzmu. Powinien wyróżniać się ujmującą osobowością w kontakcie z drugim człowiekiem. Okazywanie wrażliwości w procesie wspierania ucznia i nauczyciela, świadomość potrzeby ustawicznego zdobywania wiedzy, samodoskonalenia się wraz z poczuciem odpowiedzialności za proces edukacyjno-terapeutyczny staje się jego szczególną kompetencją. Rozumianą jako harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia (M. Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 88). Pedagogiczny optymizm, dociekliwość, otwartość, uważność, wnikliwość poznawcza i badawcza skutkuje głębokim rozumieniem indywidualnych cech podmiotu rewali-dacji (C. Kossakowski, 1996, s. 27-43). W przekonaniu Diany Aksamit, wrażliwość pedagogiczna obejmuje następujące elementy

„[...] cierpliwość do ucznia i innych osób uczestniczących w procesie terapeutycznym; plastyczność, czyli umiejętność działania tu i teraz (...) dostrzeganie najdrobniejszych elementów świadczących o potencjale dziecka ze specjalnymi potrzebami” (D. Aksamit, 2019, s.11).

Pedagog specjalny jako osoba współtworząca proces edukacyjno-terapeutyczny powinna wykazywać się dążeniem do bycia osobą twórczą, kreatywną, która ustawicznie podejmuje starania i wysiłek, aby rozwijać swoje zasoby i kompetencje zawodowe i naukowe. W przekonaniu Romana Schulza obejmują one takie elementy, jak: doskonalenie własnego warsztatu pracy, udział w badaniach (naukowych, metodycznych), podejmowanie działań innowacyjnych oraz poszukiwanie nowych trendów i wyzwań (R. Schulz, 1989, s. 78-79). Esploracja badawcza, w moim przekonaniu jest identyfikowana z ciekawością i uważnością poznawczą, ukierunkowaną na dokonywanie zmian o charakterze współuczestnicząco-działaniowym, aby uczeń ze spektrum autyzmu doświadczał „szlachetnej” inkluzji. W obszar „nie szlachetnej” inkluzji, jako przeciwstawnego nurtu wpisuje się tylko deklaratywna postawa, rozumiana jako *top trend special education* w którym są obecne mini wykluczenia, mylnie utożsamiane z dostosowaniem warunków i wymogów edukacyjnych do aktualnych potrzeb i możliwości ucznia z ASD.

5.1. Wielozadaniowość, ale nie *multitasking* nauczyciela współorganizującego kształcenie w szkole ogólnodostępnej, nie integracyjnej

„Termin *multi-tasking* pochodzi ze świata komputerów, w którym jednomyślni inżynierowie mogli opracować systemy wystarczająco elastyczne, aby wykonywać kilka zadań jednocześnie.

Jednak rozprzestrzenienie się komputerów i powiązanych z nimi urządzeń do komunikacji mobilnej i podręcznych gadżetów sprawiło, że ich użytkownicy również musieli wykonywać wiele zadań jednocześnie”¹⁰⁵.

[tł. wł. A. B., za: M. Healy, 2004, s. 2]

Pojęciem fasadowym w pracy pedagogiki specjalnej (pedagoga specjalnego), w polskim systemie edukacji występującym w roli nauczyciela współorganizującego kształcenie jest wielozadaniowość, mylnie utożsamiana z pojęciem *multitasking*. Wynika to z przyjętego przez system oświatowy charakteru jego pracy edukacyjno-terapeutycznej jako współtwórcy procesu kształcenia dla ucznia ze spektrum autyzmu (zgodnie z obowiązującą w Polsce w 2021r. klasyfikacją ICD-10, uczeń z diagnozą: autyzm, w tym zespół Aspergera). Identyfikowanie procesu współorganizowania wnosi rozumienie posiadania umiejętności wykonywania wielu zadań, ale nie w jednoczesnym czasie. W praktyce, *multitasking* odnosi się do umiejętności wykonywania kilku zadań jednocześnie (rozmowa telefoniczna, analiza tekstu, pisanie, uczestnictwo w on-line konferencji). Taka forma wielozadaniowości jest obecna w codziennej przestrzeni funkcjonowania człowieka. *Multitasking*, stanowi cechę systemu operacyjnego, która umożliwia wykonywanie wielu programów komputerowych w jednoczesnym czasie. Pojęcie zostało po raz pierwszy użyte w 1965 roku przez amerykańskie informatyczne przedsiębiorstwo IBM (*International Business Machines Corporation*) do opisu właściwości wyprodukowanego komputera. Zdaniem Christie Rosen, *multitasking* był „używany przez dziesięciolecia do opisywania zdolności komputerów do przetwarzania równoległego (...) teraz jest skrótem dla ludzkiej próby robienia jednocześnie tylu rzeczy, ile to możliwe, tak szybko, jak to możliwe, w miarę możliwości wykorzystując moc tak wielu technologii, jak to możliwe”¹⁰⁶ (tł. wł. A. B., za: Ch. Rosen, 2008, s. 105). *Multitasking* jest na stałe obecny w codzienności człowieka, przenika rzeczywistość w coraz bardziej pośpiesznej naturze dzisiaj-

¹⁰⁵ Tekst oryginalny: „[...] *The term multi-tasking comes from the world of computers, where single-minded engineers could decide systems flexible enough to perform several tasks at once. But the proliferation of computers and their spinoffs mobile communications devices and hand-held gadgets-have made in necessary for their human users to multi-task as well*”.

¹⁰⁶ Tekst oryginalny: „[...] used for decades to describe the paralel processing abilities of computers, multitasking is now shorthand for the human attempt to do simultaneously as many things as possible, as quickly as possible, preser-ably marshalling the power of as many technologies as possible”.

szego świata (D. D. Salvucci i in., 2011, s. 4). Wpisuje się w czynności praktyczne, wykonywane nawykowo i automatycznie i rutynowo. Każda nowa czynność wymaga wysiłku umysłowego i może zakłócić wykonywanie wyuczonych czynności. Powiązane jest bliskoznaczenie z takimi pojęciami jak:

- dzielenie czasu (mechanizm pozwalający na jednoczesne wykonywanie wielu zadań, procesów, w obrębie jednego procesora w pewnej umownej jednostce czasu),
- wielowątkowość (z ang. *multithreading* - w ramach jednego procesu operacyjnego wykonywanych jest kilka zadań, określanych jako wątki w celu przetwarzania współbieżnego w wirtualnej przestrzeni adresowej),
- wyłączenie (technika stosowana w środowiskach wielozadaniowych, w których planista może wstrzymać wykonywanie zadania na rzecz innego zadania nie powodując blokady całego systemu operacyjnego),
- przełączanie kontekstu, zadań (proces zachowywania i odtwarzania kontekstu w celu umożliwienia procesom dzielenia zasobów pojedynczego procesora; przydzielenie przez dyspozytora procesowi kolejnych zadań, cecha wielozadaniowego systemu operacyjnego),
- inwersja priorytetów (wykonywanie innego zadania od zaplanowanego zgodnie z regułami algorytmu szeregowania),
- komunikacja międzyprocesowa (*inter-process communication* - IPC jako zbiór systemów komunikacji pomiędzy procesami systemu operacyjnego, <https://pl.wikipedia.org>, kategoria: budowa systemu operacyjnego, dostęp elektroniczny: 13. 08. 2021).

Teoria wielozadaniowości człowieka (*theory of human multitasking*), nazywana poznaniem wątkowym (*threaded cognition*), jest wyjaśniana następująco,

„[...] wielozadaniowość można przypisać wielu wątkom myśli działających jednocześnie (...) wątki poznawcze przeplatają niezależne zadania poprzez umysł i skutkują zachowaniem wielozadaniowym. Każdy wątek poznawczy reprezentuje niezależny cel zadania (...) Niezależność wątków poznawczych jest kluczem do naszej wielozadaniowości; mianowicie zdolności do podejmowania czynności jednozadaniowych i łączenia ich w razie potrzeby, aby osiągnąć cel wyższego poziomu (...) W zależności od charakteru poszczególnych wątków zadań, mogą pojawić się zakłócenia wielozadaniowe, które utrudniają wykonanie jednego lub kilku zadań”¹⁰⁷ (tł. A. B., za: D. D. Salvucci i in., 2011, s. 7).

¹⁰⁷ Tekst oryginalny: „[...] multitasking behaviour can be attributed to multiple threads of thought running simultaneously (...) cognitive threads interweave independent tasks through the mind and result and multitasking behav-

W przekonaniu powoływanych powyżej badaczy, poznanie wątkowe wiąże się z formalizowaniem zadań i wykrywaniem źródeł zakłóceń w celu poszerzenia rozumienia wielozadaniowości człowieka. Wynik eksperymentalnego projektu określającego wpływ wielozadaniowości na wydajność pracy (T. Buser, N. Peter, 2012), podczas którego badani wykonywali zadania według trzech schematów: sekwencyjnego, przymusowego i swobodnej organizacji pracy, pokazał, że

„Osoby zmuszone do wielozadaniowości radzą sobie znacznie gorzej niż osoby zmuszone do pracy sekwencyjnej. Co zaskakujące, znacznie gorzej radzą sobie również osoby, które mogą swobodnie organizować własny harmonogram. Wyniki te sugerują, że planowanie jest istotnym wyznacznikiem produktywności. Wreszcie, nasze wyniki nie potwierdzają stereotypu, że kobiety są lepsze w wielozadaniowości. Kobiety cierpią tak samo jak mężczyźni, gdy są zmuszone do wielozadaniowości i w rzeczywistości są mniej skłonne do wielozadaniowości, gdy mają swobodę wyboru”¹⁰⁸ (tł. wł. A. B., za: T. Buser i in., 2012, s. 641).

Kontinuum pojęciowe *multitasking* obejmuje czas „przełączania się” w wykonywaniu zadań równoległych (wielozadaniowość współbieżna) i sekwencyjnych (wielozadaniowość sekwencyjna) oraz czas „spędzony” nad wykonaniem jednego zadania przed przejściem do drugiego (D. D. Salvucci i in., 2011, s. 8). Sekwencyjna wielozadaniowość odnosi się do wykonywania zadań przez określony czas przed przejściem do kolejnej czynności z możliwością wznowienia przerwanych zadania (D. D. Salvucci i in., 2011, s. 9). Interferencja dwuzadaniowa w interakcji komputer-człowiek jest sekwencyjna, ponieważ czynności wykonawcze mogą być przerywane i wznowiane powtórnie w określonym czasie (P. B. Brian i in., 2008; M. Czerwiński i in., 2000).

Organizowanie pracy wielozadaniowej w modelu określanym jako *open space* (współdzielenie przestrzeni z innymi osobami, praca w otwartej przestrzeni biurowej, brak podziału na pokoje, gabinety, pracownie) i *hot desk* (określone stanowisko pracy nie jest przypisane do jednej osoby) jest rozumiane jako sposób na bezpośrednią komunikację, szybki przepływ informacji między pracownikami oraz skrócenie czasu wykonywania zadań. Celem

our. Each cognitive thread represents an independent task goal (...) The independence of cognitive threads is the key to our multitasking ability; namely, the ability to take single-task skills and combine them as needed to accomplish a higher-level goal (...) depending on the nature of the particular task threads, multitasking interference can arise that hinders the progress of one or more of the tasks”.

¹⁰⁸ Tekst oryginalny: „Subjects who are forced to multitask perform significantly worse than those forced to work sequentially. Surprisingly, subjects who can freely organize their own schedule also perform significantly worse. These results suggest that scheduling is a significant determinant of productivity. Finally, our results do not support the stereotype that women are better at multitasking. Women suffer as much as men when forced to multitask and are actually less inclined to multitask when being free to choose”.

nadrzędnym takiej formy organizacji przestrzeni wielozadaniowości pracowniczej jest stworzenie przekonania o możliwości większej integracji pracowniczej, przestrzeni bezpośredniej relacji w połączeniu z identyfikacją z miejscem pracy. Zamknięte wyizolowane miejsca gabinetowe pozostają w opozycji do modelu *open space*. Nie sprzyja on jednak warunkom pracy dla osób ze spektrum autyzmu. Konstancja Zyzik (2019) powołując się na analizę badań¹⁰⁹ wypowiedzi respondentów dotyczących wskazania wad modelu pracy w systemie *open space* napisała, że najczęściej wskazywano na hałas (48%), brak prywatności (45%), problemy z koncentracją (40%), „często pojawiające się w biurach ścianki oddzielające biurka nie są w stanie zapewnić intymności i dać możliwość wyciszenia” (K. Zyzik, 2019, badanie Pracuj.pl, „Zawodowy styl życia”, nr. 1037).

Przestrzeń do wykonywania zadań w rozumieniu języka efektywności jest przypisana do kategorii pojęciowej *multitasking*. Interpretowana jako wielozadaniowość, znacząco zawęża rozumienie pojęciowe, ponieważ wyraźnie odnosi do czynności w obszarze których jest wykonawstwo przedmiotowe. Uwaga wykonującego jest rozproszona na czynności pomniejsze, uniemożliwiając skupienie na jednej ważnej czynności. Konrad Maj określa go jako permanentne rozproszenie uwagi. Píše, że

„Pełne skupienie uwagi na informacjach pochodzących z różnych źródeł czy też wykonywanie kilku czynności jednocześnie jest dla mózgu praktycznie niemożliwe, ponieważ ma on trudności z szybkim i ciągłym przełączaniem się na inne tryby działania. Podobnie jak komputery nie radzimy sobie z nagłym przerwaniem danej czynności i szybkim restartem. Mało tego, czas wykonywania kilku zadań jednocześnie znacznie się wydłuża i towarzyszą mu efekty uboczne - różnego rodzaju błędy poznawcze” (K. Maj, 2016, <https://www.spws.pl/strefa-psyche/blog/relacje/14092-czy-multitasking-to-mit>: dostęp elektroniczny: 13. 08. 2021).

Wyraźne odniesienie do świata korporacyjnego, wielozadaniowości rozumianej jako *multitasking* nie znajduje odniesienia do wielości ról i zadań nauczyciela współorganizującego kształcenie. Jego wielozadaniowość wynika z przepisów prawa oświatowego oraz uszczegółwiających czynności określonych przez dyrektora szkoły w treści ustawowej,

„Dyrektor (...) szkoły, a w przypadku innej formy wychowania przedszkolnego prowadzonej przez osobę prawną niebędącą jednostką samorządu terytorialnego lub osobę fizyczną - osoba kierująca inną formą wychowania przedszkolnego, uwzględniając indywidualne potrzeby

¹⁰⁹ Badanie „Zawodowy styl życia” zostało przeprowadzone dla Pracuj.pl przez ARC Rynek i Opinia na reprezentatywnej grupie 1037 osób aktywnych zawodowo w wieku 18+ lat, celem pomiaru było zbadanie postaw respondentów wobec kwestii związanych ze stylem życia w pracy, badanie przeprowadzono w kwietniu 2019 roku metodą CAWI (*Computer Assisted Web Interviews*).

rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym, *wyznacza zajęcia edukacyjne oraz zintegrowane działania i zajęcia*, określone w programie, realizowane wspólnie z innymi nauczycielami przez nauczycieli, o których mowa w ust. 1, ust. 2 pkt 1 i ust. 3 pkt 1, lub w których ci nauczyciele uczestniczą” (Dz. U. 2020, poz.1309).

Zakres zadań podzielony jest na cele edukacyjne i terapeutyczne w uszczegółowieniu operacyjnym, uwzględniające specyfikę funkcjonowania ucznia w warunkach szkolnych. Realizowane są one w relacyjności z drugim człowiekiem. Wymagają uważnej analizy specjalistycznej dokumentacji ucznia ze spektrum autyzmu w celu opracowywania indywidualnego obszaru dostosowań edukacyjnych dla ucznia. Współpraca zespołowa jest umiejętnością wpisaną w wielozadaniowość nauczyciela współorganizującego kształcenie specjalne. Dotyczy działań na rzecz włączania dziecka do systemu edukacji i integracji z grupą rówieśniczą, obejmując sferę dydaktyczną, wychowawczą oraz integrująco-inkluzyjną.

Proces współorganizowania jest udziałową organizacją etapów (planowanie, organizowanie, koordynowanie, przewodzenie, ewaluacja) ukierunkowanych na realizację założonego celu (por. R. McTaggard, 1994). Umiejętność zarządzania (ekonomia, informatyka), w rozumieniu pedagogicznym- koordynowania pracą szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów wchodzi w zakres procesu współorganizowania kształcenia specjalnego dla ucznia w spektrum autyzmu. Obejmuje wspólne ustalenia zakresu podejmowanych działań, których realizacja jest warunkiem spełnienia zamierzonych celów. Wieloetapowy cykl działań zorganizowanych w oparciu o zasady: jedyności celu (główny), ograniczoności (cel zawężony), ścisłości (cel konkretny), użyteczności (ekonomizacji), przyczynowości, hierarchizacji według stopnia ważności jest procesem wielozadaniowym o charakterze wspólnotowo-relacyjnym, wykluczając kategorię *multitasking* diady podmiot-przedmiot (L. M. Carrier i in., 2014).

W potocznym rozumieniu, rolę nauczyciela współorganizującego kształcenie w szkole ogólnodostępnej bez oddziałów integracyjnych utożsamia się jako nauczyciela wspomagającego lub wspierającego. Są to określenia nieobecne w obowiązującym prawie oświatowym w Polsce i nie powinny być używane jako zamienniki wyrazowe. Aktualne prawo oświatowe regulujące aspekty kształcenia specjalnego nakłada na dyrektora placówki oświatowej obowiązek zatrudnienia nauczyciela posiadającego kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia uczniów między innymi ze względu na autyzm, w tym zespół Aspergera. Jego zadania są określone w Rozporządzeniu Ministerstwa Edukacji

Narodowej (tekst jednolity MEN z dnia 9 lipca 2020 roku, Dz. U. 2020, poz.1309). Obejmują one następujące zadania, które dotyczą pracy nauczycieli współorganizujących kształcenie. Tacy nauczyciele, zgodnie z powoływanym powyżej rozporządzeniem MEN (pedagodzy specjalni):

- prowadzą wspólnie z innymi nauczycielami zajęcia edukacyjne oraz wspólnie z innymi nauczycielami, specjalistami i wychowawcami grup wychowawczych realizują zintegrowane działania i zajęcia określone w programie,
- prowadzą wspólnie z innymi nauczycielami, specjalistami i wychowawcami grup wychowawczych pracę wychowawczą z uczniami niepełnosprawnymi, niedostosowanymi społecznie oraz zagrożonymi niedostosowaniem społecznym,
- uczestniczą, w miarę potrzeb, w zajęciach edukacyjnych prowadzonych przez innych nauczycieli oraz w zintegrowanych działaniach i zajęciach, określonych w programie, realizowanych przez nauczycieli, specjalistów i wychowawców grup wychowawczych,
- udzielają pomocy nauczycielom prowadzącym zajęcia edukacyjne oraz nauczycielom, specjalistom i wychowawcom grup wychowawczych realizującym zintegrowane działania i zajęcia, określone w programie, w doborze form i metod pracy z uczniami niepełnosprawnymi, niedostosowanymi społecznie oraz zagrożonymi niedostosowaniem społecznym,
- prowadzą inne zajęcia odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów, w szczególności zajęcia rewalidacyjne, resocjalizacyjne i socjoterapeutyczne.

Zadania określone w prawie oświatowym są wpisane w proces wspólnotowego (zespołowego) współorganizowania procesu edukacyjno-terapeutycznego dla ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Zakres działań nauczyciela współorganizującego kształcenie wiąże się również z planowaniem pracy edukacyjno-terapeutycznej (zapoznanie się z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, diagnozowanie umiejętności i kompetencji, określenie możliwości i potrzeb ucznia). Obejmuje również inne zadania, takie jak: zapoznanie się z planem dydaktycznym i programem nauczania nauczyciela prowadzącego zajęcia przedmiotowe, opracowanie dostosowań warunków i wymogów edukacyjnych dla ucznia ze spektrum autyzmu, wspólne przygotowywanie materiałów sprawdzających wiedzę ucznia (karty pracy, testy, zadania domowe, ćwiczenia), dokonywanie bieżącej oceny funkcjonalnej pracy ucznia podczas procesu dydaktycznego. O znaczącej roli pedagoga specjalne-

go, występującego w roli nauczyciela współorganizującego kształcenie pisze Agata Borowska (2019, https://pedagogika-specjalna.edu.pl/wiadomosci/rola-pedagoga-specjalnego/dostep_elektroniczny: 04.04.2020).

Istotnym elementem procesu dydaktycznego jest próba dokonywania wielokryterialnej oceny funkcjonowania ucznia ze spektrum autyzmu w wymiarze społeczno-wychowawczym. Jednowymiarowa ocena, nie wnosi „jasnego obrazu osiągnięć”, powinna obejmować „nie tylko wynik sprawdzania osiągnięć”, ale również „komentarz do tych osiągnięć ze względu na warunki, w jakich zostały uzyskane, a także ich znaczenie dla ucznia” (J. Bogucka i in., 2009, s. 55). Uwzględnianie celu nauczania o charakterze rozwojowo-priorytetowym, które „ujawnia się w pytaniu o to, jak daleko jest uczeń względem własnych możliwości (pytamy o to, czy dokonują się jakieś zmiany w uczniu, w jakim kierunku zmierzają, jaki jest ich zakres, tempo, dynamika), a nie tylko na jakim poziomie rozwoju jest aktualnie” ma istotne znaczenie w organizowaniu procesu edukacyjnego dla ucznia ze spektrum autyzmu (J. Bogucka i in., 2009, s. 55). W przekonaniu powoływanej badaczki uwzględnienie w ocenianiu sumującym, edukacyjnego celu nauczania, „ujawnia się w pytaniu o to, jak daleko jest uczeń względem stawianych mu wymagań, których źródłem jest program kształcenia przyjęty lub opracowany przez nauczyciela. Realizacją tego celu jest ocenianie dydaktyczne - to jest ocenianie oparte wyłącznie na wymaganiach programowych” (J. Bogucka i in., 2009, s. 55). Uwzględnienie w procesie edukacyjnym indywidualnych preferencji do uczenia się uczniów ze spektrum autyzmu, określonych przez Andrzeja Kominka jako metonimiczny styl poznawczy może przyczynić się do osiągnięć edukacyjnych zarówno ucznia, jak i nauczyciela (A. Kominek, 2018, s. 15). W szkolnej rzeczywistości istotną rolę odgrywa współpraca nauczycieli i szkolnych specjalistów, bez uznania hierarchiczności i hermetyczności zadań regulowanych wyłącznie przez prawo oświatowe.

5.2. Rola szkolnego zespołu psychoedukacyjnego zaangażowanego w proces indywidualizacji kształcenia uczniów z ASD

Psychoedukacja jest zróżnicowanym definitywnie terminem, uwarunkowanym założeniami kategoryjnymi. Kryterium nadrzędnym jest jej rodzaj, do którego zaliczamy psychoedukację: pedagogiczną, społeczną, psychologiczną oraz medyczną (wymiar kliniczny). Potoczne rozumienie dotyczy interpretacji jako jednokierunkowego działania jako przekazywania wiedzy przez eksperta dziedzinowego na temat zaburzenia, niepełnosprawności, choroby. W ujęciu psychologicznym, psychoedukacja obejmuje aktywną postawę terapeuty wobec psychoedu-

kowanego, nakierowaną na wzmacnianie jego roli w zakresie samoświadomościowym (świadomość ograniczeń, trudności i ich wpływu na codzienne funkcjonowanie, adaptacja). Zdaniem Piotra Majewicza i Jerzego Wolny, którzy piszą, że

„[...] w odmienny sposób będziemy postrzegać jej sens w obszarze edukacyjnym i to zarówno w odniesieniach do zadań edukacji ogólnodostępnej jak i specjalnej. Ogólnie rzecz ujmując można ją traktować jako formę stymulacji rozwoju, ale również formę pomocy psychologicznej w postaci profilaktyki ukierunkowanej na jednostkę, czy też istotny element procesu leczenia osób z zaburzeniami psychicznymi” (P. Majewicz i in., 2017, s. 30).

Stymulowanie rozwoju osoby psychoedukowanej związane jest z zorganizowanym procesem uczenia się określonych umiejętności psychologicznych, do której autorzy zaliczają m.in. nabywanie umiejętności asertywnych, społecznych, efektywne komunikowanie się, wykorzystanie poszerzonego zasobu wiedzy w codzienności, (P. Majewicz i in., 2017, s. 30). Przyjmuje formę treningów umiejętności ukierunkowanych na wypracowanie określonych postaw i zachowań.

Modele specjalistycznych terapii są oparte o teorie naukowe, które stanowią o sposobie rozumienia zaburzenia, stanowiąc punkt wyjścia w organizacji procesu psychoedukacyjnego. Można do nich zaliczyć takie koncepcje jak: podejście poznawczo-behawioralne (nawiązujące do teorii uczenia się), psychodynamiczne, biopsychospołeczne (P. Majewicz i in., 2017, s. 35), interpersonalne (F. Colom, 2011, s. 338). Podejście oparte na psychoedukacji, zdaniem Francesca Coloma jest prostą formą oddziaływań terapeutycznych, nie wymagających wysoko rozwiniętego zaplecza teoretycznego, jest mało złożone i ukierunkowane na konkretne i ograniczone cele terapeutyczne (F. Colom, 2011, s. 338). Jest wpisane w medyczny model zaburzenia o charakterze ustrukturyzowanej interwencji. Trudność, w przekonaniu autora stanowi „problem marki”- *branding problem* (obecny w przypadku innych terapii; w tym terapii specjalistycznych). Badacz opisuje to następująco,

„[...] wielu usługodawców twierdzi, że korzysta z psychoedukacji, odnosząc się jedynie do informowania o wskazaniach dotyczących profilaktyki i zarządzania kryzysowego”¹¹⁰ (tł. wł. A. B., za: F. Colom, 2011, s. 339).

Zdaniem cytowanego autora, psychoedukacja wykracza poza minimalne standardy dobrej praktyki medycznej. Definiuje ją jako ukierunkowane szkolenie wzmacniające pacjen-

¹¹⁰ Tekst oryginalny: „[...] many Health providers claim to use psychoeducation when referring merely to informing their indications on prevention and crisis management”.

ta w promowaniu samoświadomości i proaktywności, dostarczeniu narzędzi do zarządzania, radzenia sobie w życiu, które wiąże się ze zmianą postaw i zachowań związanych z zaburzeniem, chorobą (F. Colom, 2011, s. 339). Autor pisze, że

„Psychoedukacja zastępuje winę odpowiedzialnością, bezradność proaktywną opieką, a zapreczenie świadomością. Prostota psychoedukacji pozwala na wdrożenie bez długiego, złożonego i gruntownego szkolenia terapeuty w technice terapeutycznej”¹¹¹ (tł. wł. A.B., za: F. Colom, 2011, s. 339).

W przekonaniu powoływanego badacza, organizacja warunków środowiskowych do rozwoju właściwego programu psychoedukacji, obejmuje:

1. Politykę otwartych drzwi - *open door policy* (elastyczność w przypadku nieplanowanych wizyt, dyspozycyjność dyżurna, praktywna i elastyczna postawa terapeuty).
2. Multidyscyplinarny wysiłek zespołowy - *multidisciplinary team effort is available* (większa dyspozycyjność osób w zespole terapeutycznym, podział zadań w zespole).
3. Relację terapeutyczną opartą na zaufaniu, niż na autorytecie - *therapeutic relationship founded on trust, than autohority* (otwartość na uzgadnianie kwestii terapeutycznych z psychoedukowaną osobą, sojusz terapeutyczny oparty na współpracy, informacji i zaufaniu jako środek zapobiegawczy potencjalnie patogennemu modelowi relacji między „leczącym”, a biernym „leczonym) (F. Colom, 2011, s. 339).

Formułowanie celów oddziaływań psychoedukacyjnych ma istotne znaczenie w procesie ukierunkowanego wsparcia terapeutycznego - zdaniem autorów, obejmują: edukację w zakresie znaczących wyzwań w codziennym życiu, pomoc w rozwijaniu wsparcia społecznego i zasobów, pozwalających na radzenie sobie z wyzwaniami, trudnościami, rozwijanie umiejętności funkcjonalnych, redukcja stygmatyzacji. Wiąże się również z procesem zmiany nastawienia i przekonań dotyczących sposobu rozumienia własnych ograniczeń, interpretacji odmienności oraz umiejętności identyfikacji i eksploracji uczuć związanych z doświadczanymi stanami emocjonalnymi. Przyjęcie kryterium efektywności oddziaływań psychoedukacyjnych wiąże się z założeniem o skuteczności w realizacji założonych celów ogólnych, określanych w sposób zoperacjonalizowany, jako: osoba uzyska konkretne informacje o swojej odmienności, wykorzysta praktyczne strategie w sposobach radzenia sobie w codziennej rzeczywistości, opisz i nazwie doświadczane stany emocjonalne, wykorzysta nowe umiejętności w rozwiązywaniu trudności, barier, rozwinięte nowe sieci społeczne, zapozna się

¹¹¹ Tekst oryginalny: „*Psychoeducation replaces guilt by proactive care and denial by awareness. Psychoeducation's simplicity allows implementation without a long, complex and through training of the therapist in the technique*”.

z nowym (profesjonalnym) językiem swojej odmienności, dokona dekonstrukcji mitów, usprawni komunikację, uzyska dostęp do osobistych zasobów i alternatywnych sposobów myślenia, doświadczy zmniejszenia się uczucia lęku i obaw (B. Grabski, G. Mączka, <https://www.centrumdobrejterapii.pl/materialy/psychoedukacja-znaczenie-w-leczeniu-zaburzen-psychoicznych/>, dostęp elektroniczny: 23.08.2021). W procesie psychoedukacji istotną rolę odgrywają umiejętności dydaktyczne, takie jak: znajomość strategii nauczania-uczenia się, stosowanie odpowiednich metod i form pracy, wykorzystanie wybranych środków dydaktycznych (P. Majewicz i in., 2017, s. 33).

Integracja działań psychologicznych, psychiatrycznych oraz pedagogicznych jest niezbędna w wieloetapowym procesie psychoedukacyjnym. Różnice dotyczą oddziaływań w zakresie realizacji programów dla osób ze zdiagnozowanymi zaburzeniami psychicznymi, a nieco inny w programach opracowywanych dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w tym z zaburzeniami ze spektrum autyzmu” (P. Majewicz i in., 2017, s. 31). Psychoedukacja osób ze spektrum autyzmu dotyczy najczęściej rozwijania umiejętności komunikacyjnych, interpersonalnych (relacyjnych), adaptacyjnych, funkcjonalno-wykonawczych, zmierzających do usamodzielniania życiowego. Obejmuje również rodziców dzieci z ASD. W polskiej szkole, organizacja działań o charakterze psychoedukacyjnym jest regulowana Rozporządzeniem Ministerstwa Edukacji Narodowej, obecnie z dnia 9 sierpień 2017 roku (Załącznik do obwieszczenia MEN z dnia 9 lipca 2020r. Dz. U. poz. 1280) w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. W powoływanym dokumencie znajduje się zapis, że

„[...] § 2. 1. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia i czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie w przedszkolu, szkole i placówce, w celu wspierania potencjału rozwojowego ucznia i stwarzania warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu przedszkola, szkoły i placówki oraz w środowisku społecznym.

2. Potrzeba objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w przedszkolu, szkole i placówce wynika w szczególności:

- 1) z niepełnosprawności;
- 2) z niedostosowania społecznego;
- 3) z zagrożenia niedostosowaniem społecznym;
- 4) z zaburzeń zachowania lub emocji;

- 5) ze szczególnych uzdolnień;
- 6) ze specyficznych trudności w uczeniu się;
- 7) z deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych;
- 8) z choroby przewlekłej;
- 9) z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych;
- 10) z niepowodzeń edukacyjnych;
- 11) z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi;
- 12) z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą” (Dz. U. poz. 1280).

Pomoc pedagogiczno-psychologiczna wchodząca w zakres psychoedukacji szkolnej, obejmuje również wspieranie rodziców i nauczycieli (porady, konsultacje, warsztaty, szkolenia) w „rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz rozwijaniu ich umiejętności wychowawczych w celu zwiększenia efektywności pomocy udzielanej uczniom” (Dz. U. poz. 1280, pkt. & 2 p. 3). Organizacją formalną pomocy pedagogiczno-psychologicznej zajmuje się dyrektor placówki na wniosek szkolnego zespołu psychoedukacyjnego (dla ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego), w skład którego nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych, specjaliści szkolni (pedagog specjalny, szkolny, logopeda, doradca zawodowy, terapeuci pedagogiczni) oraz pozaszkolni (terapeuci pozaszkolni). W przedszkolu jest udzielana w trakcie bieżącej pracy z uczniem, jak również w formie zajęć: rozwijających uzdolnienia, specjalistycznych (korekcyjno- kompensacyjne, logopedyczne, rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne, inne o charakterze terapeutycznym), zindywidualizowanej ścieżki realizacji obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego, porad i konsultacji (Dz. U. poz. 1280, pkt. & 6 p. 1). Natomiast w szkole, pomoc pedagogiczno-psychologiczna jest udzielana również w trakcie bieżącej pracy z uczniem, zindywidualizowanej ścieżki kształcenia (dla uczniów, którzy mogą uczęszczać do szkoły, ale ze względu na trudności w funkcjonowaniu wynikające w szczególności ze stanu zdrowia nie mogą realizować wszystkich zajęć edukacyjnych wspólnie z oddziałem szkolnym i wymagają dostosowania organizacji i procesu nauczania do ich specjalnych potrzeb edukacyjnych, (Dz. U. poz. 1280, pkt. & 12 p. 1) oraz dodatkowo poprzez zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów w formie klas terapeutycznych (dla uczniów wymagających dostosowania organizacji i procesu nauczania oraz długotrwałej pomocy specjalistycznej z uwagi na trudności w funkcjonowaniu w szkole lub oddziale wynikające z zaburzeń rozwo-

jowych lub ze stanu zdrowia, posiadających opinię poradni, z której wynika potrzeba objęcia ucznia pomocą w takiej formie) oraz zajęć, takich jak:

- rozwijające uzdolnienia (dla uczniów szczególnie zdolnych, liczba uczestników nie może przekraczać ośmiu uczniów),
- umiejętności uczenia się,
- dydaktyczno-wyrównawcze,
- specjalistycznych (korekcyjno-kompensacyjne - dla uczniów z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi, w tym specyficznymi trudnościami w uczeniu się, liczba uczestników zajęć nie może przekraczać pięciu uczniów; logopedyczne - dla uczniów z deficytami kompetencji i zaburzeniami sprawności językowych, liczba uczestników nie może przekraczać czterech uczniów; rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne - dla uczniów przejawiających trudności w funkcjonowaniu społecznym, liczba uczestników zajęć nie może przekroczyć dziesięciu uczniów, chyba, że zwiększenie liczby uczestników jest uzasadnione potrzebami uczniów; inne o charakterze terapeutycznym - dla uczniów z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi mających problemy w funkcjonowaniu oraz z aktywnym i pełnym uczestnictwem w życiu szkoły, liczba uczestników zajęć nie może przekraczać dziesięciu uczniów),
- związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu,
- zindywidualizowanej ścieżki kształcenia,
- porad i konsultacji,
- warsztatów (Dz. U. poz. 1280, pkt. & 6 p. 2, & 7-11, & 13 p.1).

Uczeń objęty zindywidualizowaną ścieżką kształcenia realizuje program nauczania z dostosowaniem metod i form jego realizacji do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia (Dz. U. poz. 1280, pkt. & 12 p.7). Zindywidualizowanej ścieżka kształcenia nie jest tożsama z procesem indywidualizacji kształcenia podczas procesu klasowo-lekcyjnego. Nie organizuje się jej dla uczniów objętych kształceniem specjalnym (zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 127 ust. 19 pkt. 2 usta-wy z dnia 14 grudnia 2016 r.). Indywidualizacja kształcenia uczniów ze spektrum autyzmu jest związana z rozpoznawaniem ich potrzeb, możliwości neurorozwojowych oraz indywidualną specyfiką funkcjonalną. W rzeczywistości szkolnej mówimy o indywidualizacji nauczania rozumianej jako zaplanowana, systematyczna praca nauczyciela z uczniami, której celem jest język efektu i skuteczności, określane jako wywołanie pożądaných i trwałych zmian w zachowaniu ucznia, opanowanie wiedzy i umiejętności wynikającej z obszarów edu-

kacyjnych podstawy programowej oraz przyjętego do realizacji programu nauczania (por. W. Okoń, 1965). W praktyce szkolnej, indywidualizacja procesu nauczania jest różnie rozumiana przez nauczycieli. Jolanta Rafał-Łuniewska pisze, że

„[...] o indywidualizacji mówiło się tam, gdzie uczniowie pojedynczo, indywidualnie, w tym samym czasie wykonywali te same zdania. Inne poglądy (...) opierały się na realizacji jej pojedynczych elementów (...) tylko do różnicowania kryteriów kontroli i oceny osiągnięć uczniów (od jednych wymaga się mniej, od drugich więcej). Jeszcze inne (...) to takie, że z indywidualizacją nauczania mamy do czynienia wówczas, gdy nauczyciel, biorąc pod uwagę poziom osiągnięć uczniów, dzieli zespół klasowy na kilka stałych grup i w czasie pracy przydziela tym uczniom zadania o niejednakowym stopniu trudności, zaś przy ocenianiu bierze się pod uwagę jakość wykonania zalecanych zadań. Bywało także, że przez indywidualizację rozumiano: różne zajęcia wyrównawcze dla uczniów słabszych bądź rozszerzające materiał nauczania uczniom zdolniejszym (np. kółka zainteresowań) albo indywidualne nauczanie orzeczone na wniosek rodziców dla danego ucznia przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną” (J. Rafał-Łuniewska, <https://www.ore.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=6168>, s. 8, dostęp elektroniczny: 28. 08. 2021).

Indywidualizacja procesu nauczania wiąże się z dostrzeganiem różnic neurorozwojowych dziecka oraz obejmuje dostosowanie warunków i wymogów edukacyjnych do aktualnych możliwości psycho-rozwojowych ucznia. Zdaniem autorki jest jedną z zasad, której przestrzeganie jest konieczne do realizacji celów kształcenia, polega na „uwzględnieniu przez nauczyciela różnic między uczniami” w zakresie m.in.: zasobu wiedzy, umiejętności, doświadczeń, przebiegu procesów poznawczych, różnorodności zachowań, funkcjonowania społeczno-emocjonalnego (J. Rafał-Łuniewska, s. 8, <https://www.ore.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=6168>, dostęp elektroniczny: 28.08.2021). Rozpatrywanie indywidualizacji jako systemu indywidualnego dostosowania, w którym każdy uczeń posiada opracowany tylko dla niego własny plan nauki oparty o indywidualne potrzeby i predyspozycje stanowi, zdaniem nauczycieli utopię w warunkach szkoły masowej w systemie klasowo-lekcyjnym. Natomiast rozumienie procesu indywidualizacji nauczania jako zapewnienie w środowisku klasowym takich możliwości i alternatywnych rozwiązań, aby „uczniowie mogli wybierać spośród różnych zadań, poziomów trudności, miejsc i strategii zdobywania wiedzy, np. poprzez dawanie wyboru uczniom” przyczynia się do samodzielności ucznia (J. Rafał-Łuniewska, <https://www.ore.pl/>, dostęp elektroniczny: 28.08.2021).

Rola nauczyciela przyjmuje formę pomocową przy podejmowaniu przez uczniów czynności, decyzji, wyborów oraz wykorzystania alternatywnych metod organizowania zajęć dydaktycznych. Obecnie upowszechnia się termin *personal learning environment* (PLE), tłumaczony jako spersonalizowana przestrzeń edukacyjna. Irena Pulak i Katarzyna Szewczuk, wyjaśniają, że

„Idea PLE bazuje na koncepcji bezpośredniego zaangażowania ucznia, tworzenia przez niego wielowymiarowej i elastycznej przestrzeni, która ma na celu wspomaganie indywidualnego procesu uczenia się, z uwzględnieniem osobistych celów edukacyjnych (...) Koncepcja PLE odnosi się bardziej do edukacji nieformalnej niż do działań zinstytucjonalizowanych” (I. Pulak i in., 2017, s. 89).

Pojęcie zindywidualizowanego procesu kształcenia wnosi szersze rozumienie. Dotyczy ogółu czynności i procesów umożliwiających zdobycie orientacji w otaczającej rzeczywistości, prowadzących do poznania i asymilowania norm społeczno-kulturowych, rozumianych jako warunków uczestnictwa twórczego przeobrażania świata. Jego celem jest wszechstronny rozwój osobowości ludzkiej, określonych uzdolnień, zainteresowań i „ogólnej sprawności umysłowej” (M. Krawczyk, http://edukacjaidialog.pl/archiwum/1994,24kwiecień,28/trudności_z_pojęciem_kształcenie,83.html, dostęp elektroniczny: 28.08.2021).

Identyfikowanie pojęcia kształcenie jedynie z nauczaniem-uczeniem się, zdaniem Mirona Krawczyka wypacza jego istotę, ponieważ „nie każde nauczanie i uczenie się zasługuje na miano kształcenia”. Autor odnosi to do codziennej rzeczywistości edukacyjnej, pisze, że

„W praktyce pedagogicznej nauczyciele spotykają się aż nazbyt często z mechanicznym, pamięciowym przyswajaniem przez uczniów wiadomości zawartych w podręcznikach szkolnych. W ten sposób zdobywane wiadomości są w krótkim czasie zapominane i wobec tego nie wywierają, jako powierzchowne, żadnego korzystnego wpływu na osobowość uczniów. A przecież bardzo istotną i charakterystyczną właściwością kształcenia jest jego oddziaływanie w głąb psychiki człowieka, wzbogacanie mini struktur jego osobowości” (M. Krawczyk, http://edukacjaidialog.pl/archiwum/1994,24kwiecień,28/trudności_z_pojęciem_kształcenie,83.html, dostęp elektroniczny: 28.08.2021).

W proces kształcenia wpisane są czynności weryfikowania, sprawdzania, pogłębiania wiedzy, kształtowania kompetencji emocjonalno-społecznych, rozwijania zdolności poznawczych: systematyzowania, hierarchizowania i strukturalizowania wiedzy. Zdaniem Mirona Krawczyka, poprawnie organizowany proces kształcenia sprzyja kształtowaniu się postawy

życiowej nacechowanej indywidualnością, a w rezultacie „takich oddziaływań jednostka ludzka staje się w pełni oryginalną indywidualnością” (M. Krawczyk, http://edukacjaidialog.pl/archiwum/1994,24kwiecien,28/trudnosci_z_pojeciem_ksztalcenie,83.html, dostęp elektroniczny: 28.08.2021). W procesie nauczania wiadomości encyklopedyczne są przekazywane najczęściej w oparciu o metody podające w podzieleniu na bloki tematyczne, nie integrujące (odizolowane) treści tworzą zawężony obraz rzeczywistości w którym trudno dopatrywać się elementów kształtujących kompetencje cało życiowe. Pomimo, że kształcenie na pierwszym etapie edukacyjnym (I-III) ma charakter zintegrowany (łączenie treści z zakresu poszczególnych edukacji w całość), na kolejnych etapach kształcenia przyjmuje formę nauczania przedmiotowego. Rozwijanie zdolności rozumowania staje się celem podrzędnym wobec nadrzędnego, jakim jest przyswajanie encyklopedycznej wiedzy. Idea kształcenia zintegrowanego, odwołującego się do doświadczeń ucznia na etapie wczesnoszkolnym, nie znajduje dalszej kontynuacji na etapie szkolnym. Stwarzanie warunków do odkrywania, doświadczania, rozwijania wyobraźni ucznia i jego kreatywności znajduje swoje miejsce tylko w rozumieniu konieczności indywidualizacji kształcenia procesu lekcyjnego. Uznanie zasadności rozwijania szczególnych zainteresowań ucznia ze spektrum autyzmu tylko w zakresie organizacji pomocy pedagogiczno-psychologicznej po zajęciach szkolnych wydaje się być zbytnim uproszczeniem rozumienia idei inkluzji.

Proces kształcenia, który opiera się na nauczaniu, zdaniem Mirona Krawczyka jest jego dalszą kontynuacją na wyższym poziomie znaczeniowym. Nie jest pogłębionym nauczaniem, ani poszerzonym nauczaniem. Uczyć określonych zachowań można zwierzęta, ale nie da się ich kształcić. Ta umiejętność jest przypisana dla człowieka. Autor wyjaśnia, że,

„Kształcenie jest zatem nadawaniem kształtu samodzielnie i twórczo zdobywanej i przyswajanej wiedzy. Jest to proces scalania - przez zbieranie, ogarnianie i zespalanie; jest to jej porządkowanie, systematyzowanie i hierarchizowanie, czyli tworzenie z niej zwartego i logicznie zbudowanego układu, hierarchicznie zbudowanej struktury dzięki odrzucaniu tego, co zbędne oraz - organizowanie i formowanie tego, co rzeczywiście jest istotne i potrzebne; to spożytkowywanie informacji dla wzbogacania doświadczenia intelektualnego, moralnego, estetycznego czy fizycznego” (M. Krawczyk, http://edukacjaidialog.pl/archiwum/1994,24kwiecien,28/trudnosci_z_pojeciem_ksztalcenie,83.html, dostęp elektroniczny: 28.08.2021).

W proces kształcenia wpisuje się indywidualizacja, ponieważ wiąże się z rozwojem szczególnych zainteresowań ucznia i wykształcaniem takich kompetencji, które przyczyniają się do twórczego rozwoju potencjałów tkwiących w dziecku. Autor, cel kształcenia określa

jako otwarty na nowe zdobycze kultury. Proces kształcenia, rozumiany w zawężonym zakresie pełni rolę pośredniczącą, jak zauważa Miron Krawczyk, pomiędzy nauczaniem, a wychowaniem. Nauczanie wtedy przybiera postać wychowującego, które „kryje pewien skrót myślowy (...) że tylko takie nauczanie, które zdoła wznieść się do poziomu kształcenia, może stać się „wychowującym” i to pod warunkiem, że zawiera rzeczywiście wartości wychowawcze, zgodnie z ideałem wychowania” (M. Krawczyk, http://edukacjaidialog.pl/archiwum/1994,24/kwiecien,28/trudnosci_z_pojciem_ksztalcenie,83.html, dostęp elektroniczny: 28.08.2021). Natomiast szerszy zakres znaczeniowy procesu kształcenia będzie dotyczył asymilowania wartości dóbr kultury. Trafnym wydaje się być spostrzeżenie autora, że szkoła polska ma powinność kształcenia i wychowania uczniów, w którym nauczania spełnia rolę pomocową.

Dla ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, procesem planowania, organizowania i koordynowania pomocy pedagogiczno-psychologicznej zajmuje się szkolny zespół nauczycieli i specjalistów, który można określić jako szkolny zespół psychoedukacyjny. Rola szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów, realizującego działania z zakresu psychoedukacji szkolnej uczniów i rodziców są określone normami oświatowymi. Obejmują następujące czynności diagnostyczne:

- „[...] 1) rozpoznawanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów;
- 2) określanie mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień uczniów;
- 3) rozpoznawanie przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu uczniów, w tym barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie uczniów i ich uczestnictwo w życiu przedszkola, szkoły lub placówki;
- 4) podejmowanie działań sprzyjających rozwojowi kompetencji oraz potencjału uczniów w celu podnoszenia efektywności uczenia się i poprawy ich funkcjonowania;
- 5) współpraca z poradnią w procesie diagnostycznym i postdiagnostycznym, w szczególności w zakresie oceny funkcjonowania uczniów, barier i ograniczeń w środowisku utrudniających funkcjonowanie uczniów i ich uczestnictwo w życiu przedszkola, szkoły lub placówki oraz efektów działań podejmowanych w celu poprawy funkcjonowania ucznia oraz planowania dalszych działań” (Dz. U. poz. 1280, & 20 p.1).

Proces diagnozy pedagogicznej na etapie przedszkolnym, obejmuje obserwację, której celem jest analiza i ocena gotowości dziecka do podjęcia nauki szkolnej, rozpoznanie na wczesnym etapie edukacyjnym dysharmonii rozwojowych oraz podjęcie odpowiednich interwencji terapeutycznych. Na etapie wczesnoszkolnym dotyczy rozpoznawania trudności

w uczeniu się, deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych, ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się, potencjału ucznia i jego zainteresowań - szczególnych uzdolnień, natomiast na dalszych etapach edukacyjnych obejmuje również wspomaganie w wyborze kierunku kształcenia i zawodu (Dz. U. poz. 1280, & 20 p. 2 a, b).

Dokonując podziału szczegółowego zakresu zadań pedagoga i psychologa szkolnego, wchodzących w skład szkolnego zespołu psychoedukacyjnego, należy również odnieść się do regulacji oświatowych, które wskazują na następujące czynności, takie jak:

- „[...] 1) prowadzenie badań i działań diagnostycznych uczniów, w tym diagnozowanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień uczniów oraz przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu uczniów, w tym barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie ucznia i jego uczestnictwo w życiu przedszkola, szkoły i placówki;
- 2) diagnozowanie sytuacji wychowawczych w przedszkolu, szkole lub placówce w celu rozwiązywania problemów wychowawczych stanowiących barierę i ograniczających aktywne i pełne uczestnictwo ucznia w życiu przedszkola, szkoły i placówki;
- 3) udzielanie uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej w formach odpowiednich do rozpoznanych potrzeb;
- 4) podejmowanie działań z zakresu profilaktyki uzależnień i innych problemów dzieci i młodzieży;
- 5) minimalizowanie skutków zaburzeń rozwojowych, zapobieganie zaburzeniom zachowania oraz inicjowanie różnych form pomocy w środowisku przedszkolnym, szkolnym i pozaszkolnym uczniów;
- 6) inicjowanie i prowadzenie działań mediacyjnych i interwencyjnych w sytuacjach kryzysowych;
- 7) pomoc rodzicom i nauczycielom w rozpoznawaniu i rozwijaniu indywidualnych możliwości, predyspozycji i uzdolnień uczniów;
- 8) wspieranie nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w:
 - a) rozpoznawaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień uczniów oraz przyczyn nie-powodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu uczniów, w tym barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie ucznia i jego uczestnictwo w życiu przedszkola, szkoły i placówki,
 - b) udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej” (Dz. U. poz. 1280, & 24 p. 1-8 a, b).

Wielozadaniowość wynikająca z pomocy pedagogiczno-psychologicznej pozostaje w ścisłej korelacji z psychiatrią, psychologią i pedagogiką w procesie realizacji zindywidualizowanych działań psychoedukacyjnych. Uwzględnienie wielowymiarowego aspektu pozwala na przekazywanie wiedzy rzetelnej, osadzonej naukowo oraz rozwijanie niezbędnych umiejętności i kompetencji w procesie usamodzielniania życiowego wychowanka. Zdaniem Piotra Majewicza i Jerzego Wolny,

„[...] w działaniach podejmowanych na terenie szkoły wobec uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz ich rodzin, dominują aspekty pedagogiczne i psychologiczne, natomiast wymiar psychiatryczny stanowi jedynie podstawę formułowania zaleceń i opracowywania programów psychoedukacyjnych dla poszczególnych uczniów. Niemniej jednak współpraca wszystkich trzech dyscyplin w ramach psychoedukacji, bez względu na proporcje ich udziału w poszczególnych programach, jest konieczna i pozwala na osiągnięcie w sposób optymalny korzystnych efektów” (P. Majewicz i in., 2017, s. 47).

Ciekawą refleksję nad procesem indywidualizacji wnosi Janusz Mariański, który jest zdania, że nie oznacza to powstawania „społeczeństwa indywidualistów”, bez potrzeby tworzenia więzi społecznych i uznawania normatywnych oczekiwań społeczeństwa, ale raczej sprzyja rozwijaniu indywidualnego potencjału samorealizacji, zachowując jednocześnie możliwość doświadczania obecności w życiu społecznym (J. Mariański, 2020, s. 23). W ten sposób indywidualizacji nadaje się wymiar społeczno-kulturowy. Natomiast wychowanie indywidualistyczne, w przekonaniu autora jest wychowaniem „do wolności”, które polega na „rezygnacji ze stawiania wychowankom jakichkolwiek wymagań o charakterze kategorycznym („bez powinności”) opiera się na naturalnej spontaniczności, indywidualnej ekspresji, osobistej użyteczności, a nie na odpowiedzialnym człowieczeństwie” (J. Mariański, 2020, s. 29). W pedagogice specjalnej, wychowanie jest ukierunkowanym i celowym procesem w którym istotne jest zachowanie godności wychowanka i jego prawa do samostanowienia, uzależnionego od stopnia funkcjonalności egzystencjalno-bytowej. W przekonaniu Agaty Borowskiej, proces wychowania wiąże się ze stwarzaniem przestrzeni do budowania relacyjności w kierunku samodzielności i autonomii ucznia - wychowanka ze spektrum autyzmu (A. Borowska, 2022, s. 473).

5.3. Ewaluacja percepcji zespołu psychoedukacyjnego ucznia z ASD

„Ewaluacja w edukacji jest procesem systematycznego gromadzenia, analizowania i wymiany informacji dotyczących procesów edukacyjnych odnoszących się do indywidualnych osób, grup bądź organizacji (instytucji i tym podobnych) w celu ułatwienia uczenia się wszystkim uczestnikom ewaluacji oraz w celu umożliwienia podejmowania decyzji z wykorzystaniem jej wyników”.

[J. V. Lakerveld, 2010, s. 65]

Odwołując się do znaczenia *evalesco* (z łac. stawać się silnym, móc, zdołać, spotężnić) należy zauważyć, że odniesienie do siły, mocy dotyczy raczej mądrości, niż siły intelektu (H. Mizerek, 2012, s. 39) Ewaluacja dostarcza wiedzy, która zdaniem autora, nie jest jedynie wiedzą rozumianą jako *episteme* (uogólniona, uzasadniona, teoretyczna), ponieważ występuje w niej element łączący zarówno *phronesis* (refleksyjne działanie) jak i *metiers* (osobista, praktyczna). Źródłem tej ostatniej są osobiste doświadczenia, nabywane w trakcie wykonywania zadań praktycznych, zawodowych. Osobę, która nabywa *metiers* charakteryzuje refleksyjność praktyka. Jej wiedza może mieć charakter „milczącej” i „ukrytej” w działaniu, ale pozwalającej na podejmowanie działań korygujących dotychczasowe myślenie w trakcie dokonującego się aktu refleksji w działaniu (H. Mizerek, 2012, s. 40).

Proces ewaluacji można rozpatrywać dwojako, przyjmując jako odniesienie do specyficznych badań stosowanych oraz jako refleksję nad wartością działania (H. Mizerek, 2012, s. 40). Odnosząc się do specyficznego rodzaju stosowanych badań społecznych, rozumianych jako badania ewaluacyjne, autor pisze, że „jej zadaniem jest dostarczanie wiedzy służącej działaniu. W ewaluacji najbardziej istotne znaczenie ma proces gromadzenia/pozyskiwania wiedzy użytecznej w praktyce” (H. Mizerek, 2010, s. 20). Konceptualizacja autoewaluacji, zdaniem Henryka Mizerek wymaga określenia jej celów i zadań, przedmiotu ewaluacji, sformułowania pytań kluczowych i kryteriów, doboru metod zbierania danych, opracowania strategii komunikowania oraz wykorzystania wyników (H. Mizerek, 2010, s. 20). Należy ją tak zaprojektować, aby dostarczała „informacji ściśle określonego rodzaju”, której cechy stanowią o sprawdzalności, pewności oraz dają możliwość wykorzystania w praktyce (H. Mizerek, 2010, s. 20). Koncentruje się na gromadzeniu i dostarczaniu wiedzy, która zdaniem autora staje się podstawą do formułowania sądów dotyczących wartości podejmowanych działań. Może dotyczyć rezultatów działania w rozumieniu ewaluacji konkluzywnej (*ex post*) jako skutek interwencji społecznej (E. Babbie, 2006, s. 394). Jak również, może opisywać jego

przebieg w rozumieniu ewaluacji formatywnej, interpretowanej jako systematyczne badanie zdarzeń w ramach realizowanych programów (por. L. J. Cronbach, 1980). W przekonaniu Henryka Mizerek, ewaluacje formatywne są prowadzone równoległe z wdrażanym programem, towarzyszą działaniu, a ich wartość dotyczy gromadzonych informacji, które umożliwiają dokonywanie koniecznych, bieżących korekt w zakresie realizowanego programu, a nie po jego zakończeniu (H. Mizerek, 2010, s. 22).

Badanie ewaluacyjne nie jest tożsame z ocenianiem. Henryk Mizerek zwraca szczególną uwagę na fakt różnicujący, pisząc, że

„Należy jednak pamiętać, że istnieje ogromna różnica między formułowaniem sądów wartościujących a potocznie rozumianym ocenianiem. Spotykana często maniera utożsamiania ewaluacji z ocenianiem prowadzi do jej wulgaryzacji, a także drastycznie ogranicza możliwość wykorzystania wyników ewaluacji w praktyce” (H. Mizerek, 2010, s. 21).

W rozumieniu prawa oświatowego, regulowanego rozporządzeniem MEN w zakresie nadzoru pedagogicznego, ewaluacja to proces gromadzenia, analizowania, komunikowania informacji na temat wartości działań podejmowanych przez szkołę lub placówkę, które są wykorzystywane w procesie podejmowania decyzji skierowanych na zapewnienie wysokiej jakości organizacji procesów kształcenia, wychowania i opieki oraz ich efektów w szkole lub placówce (Dz. U. R P, poz. 1551, & 2 pkt.4). W jej proces wpisana jest ewaluacja wewnętrzna, określana jako autoewaluacja. W przekonaniu Grzegorza Mazurkiewicza, elementami pomocowymi w opanowaniu i systematycznym stosowaniu ewaluacji wewnętrznej są: „wewnętrzna autonomia, aktywność na polu planowania i kreowania własnego działania, postawa i oprzyrządowanie badacza umożliwiające ciągłą i twórczą refleksję nad praktyką” (G. Mazurkiewicz, 2010, s. 11). Stanowi element codziennej praktyki, a jej zadaniem jest dostarczenie informacji o charakterze pomocowym i wspierającym organizację kształcenia. Jest powiązana z uruchamianiem autorefleksji nad własnymi działaniami przez nauczycieli i specjalistów szkolnych w bezpośrednim odniesieniu do przyjętych norm aksjologicznych w wymiarze edukacyjnym i wychowawczym w obszarze których znajduje się uczeń wraz ze swoimi możliwościami rozwojowymi. Przeprowadzenie autoewaluacji wiąże się z określeniem jej przedmiotu, który może dotyczyć szerokiego zakresu (działalność szkoły) oraz wybranego obszaru, np. pracy, spotkań i podejmowanych działań przez szkolny zespół nauczycieli i specjalistów (rozumiany jako zespół psychoedukacyjny). Można z pełnym przekonaniem stwierdzić, że jest to zespół samzarządzający się, ponieważ potrzeba regularnych spotkań wynika z bieżącej obserwacji stopnia funkcjonalności ucznia ze spektrum autyzmu, refleksji nad po-

dejmowanymi działaniami edukacyjno-terapeutycznymi poza wymogami określonymi przez prawo oświatowe, co najmniej dwóch obowiązkowych spotkań w ciągu roku. Spotkania zespołu odbywają się w miarę potrzeb, nie rzadziej jednak niż dwa razy w roku szkolnym (Dz. U. R P, 2020, poz. 1309, & 6 p. 7). Zadaniem nadrzędnym zespołu jest opracowanie indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (IPET) dla ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, który obejmuje:

- zakres i sposób dostosowania odpowiednio programu wychowania przedszkolnego oraz wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia, w szczególności przez zastosowanie odpowiednich metod i form pracy z uczniem,
- zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem ukierunkowane na poprawę funkcjonowania ucznia, w tym - w zależności od potrzeb - na komunikowanie się ucznia z otoczeniem z użyciem wspomagających i alternatywnych metod komunikacji (AAC) oraz wzmacnianie jego uczestnictwa w życiu przedszkolnym lub szkolnym,
- formy i okres udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiar godzin, w którym poszczególne formy pomocy będą realizowane,
- działania wspierające rodziców ucznia oraz - w zależności od potrzeb - zakres współdziałania np. z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, poradniami specjalistycznymi, placówkami doskonalenia nauczycieli, organizacjami pozarządowymi, innymi instytucjami oraz podmiotami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży,
- organizowanie zajęć odpowiednich ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne ucznia,
- zakres współpracy nauczycieli i specjalistów z rodzicami ucznia,
- w przypadku uczniów niepełnosprawnych - w zależności od potrzeb - rodzaj i sposób dostosowania warunków organizacji kształcenia do rodzaju niepełnosprawności ucznia, w tym w zakresie wykorzystywania technologii wspomagających to kształcenie,
- w zależności od indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia wskazanych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego lub wynikających z wielospecjalistycznych ocen (WOPFU), wybrane zajęcia wychowania przedszkolnego lub zajęcia edukacyjne mogą być realizowane indywidualnie

alnie z uczniem lub w grupie liczącej do 5 uczniów (Dz. U. R P, 2020, poz. 1309, & 6.1., pkt. 1-8).

Zespół nauczycieli i specjalistów opracowuje indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET) po dokonaniu wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, uwzględniając diagnozę nozologiczną i funkcjonalną ucznia, wnioski sformułowane na jej podstawie oraz zalecenia poradni pedagogiczno-psychologicznej zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. Program jest opracowywany na okres, na jaki zostało wydane orzeczenie (nie dłużej jednak niż etap edukacyjny) w terminach określonych rozporządzeniem ministerialnym:

- do dnia 30 września roku szkolnego, w którym uczeń rozpoczyna kształcenie od początku roku szkolnego,
- 30 dni od dnia złożenia w szkole orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego (Dz. U. RP, 2020, poz. 1309, & 6.1., pkt. 1-8).

Pomimo regulacji ustawowych pracy i zadań szkolnego zespołu psychoedukacyjnego, autorefleksja stanowi istotny element uważnej obserwacji ucznia oraz analizy podejmowanych oddziaływań edukacyjno-terapeutycznych. Refleksyjny praktyk jest osobą wnikliwą, której sposób działania będzie wynikał z horyzontalnego, całościowego spojrzenia na ucznia ze spektrum autyzmu w oparciu o teorie neurorozwojowe oraz paradygmat w którym człowiek - uczeń stanowi wartość nadrzędną.

W pracy szkolnego zespołu psychoedukacyjnego, ewaluacja jest istotna w procesie uczenia się oraz sposobie myślenia o uczniu odmiennym neurorozwojowo. Stając się osobami poddawanyymi ewaluacji i dokonującymi autorefleksji, biorącymi aktywny udział w procesie budowania wiedzy „nowej”, tworzą przestrzeń refleksji grupowej, zespołowej w konfrontacji ze sposobem myślenia drugiej osoby. Zdaniem Grzegorza Mazurkiewicza, w procesie ewaluacyjnym istotną rolę odgrywa formułowanie zrozumiałych celów, ważnych dla zaangażowanych stron oraz tworzenie przestrzeni relacyjności w poczuciu zaufania i bezpieczeństwa. Autor pisze, że

„Nikt nie może się też poczuć zagrożony, dlatego przygotowując się do wprowadzenia zwyczaju autoewaluacji w swojej organizacji, trzeba inwestować w budowanie zaufania i poczucia bezpieczeństwa. Tylko w ten sposób uda się zapewnić przydatną partycypację wszystkich zainteresowanych (G. Mazurkiewicz, 2010, s. 12-13).

Autoewaluacja wiąże się z transformacją kultury organizacyjnej pracy szkolnych zespołów, m.in. nauczycieli i specjalistów w określeniu wspólnego namysłu nad przedmiotem ewaluacji (G. Mazurkiewicz, 2010, s. 14). Generuje to wnioski do dalszych działań, nakierowanych na podejmowanie oddziaływań edukacyjno-terapeutycznych sprzyjających rozwojowi ucznia ze spektrum autyzmu poprzez stwarzanie warunków do rozwoju potencjalności tkwiących w dziecku oraz niwelowanie barier społecznych i mentalnych (społeczny model niepełnosprawności). Dokonująca się zmiana w sposobie myślenia o uczniu z ASD dzięki udziałowi w procesie ewaluacji, wynikającej z autorefleksji skutkuje namysłem nad dotychczasowym sposobem pracy dydaktycznej i rozumieniem indywidualnej specyfiki autystycznego spektrum. W przekonaniu Grzegorza Mazurkiewicza,

„Sytuacja w szkole zmienia się częściej dlatego, że ludzie dzięki udziałowi w procesie ewaluacji uczą się i w konsekwencji zmieniają własne działanie i organizację, niż z powodu aplikacji konkretnego wniosku z badania. Ewaluacja wewnętrzna demokratyzuje szkolną rzeczywistość, zachęca i umożliwia dialog, pokazuje wielorakie perspektywy, ułatwia zdobywanie autonomii i wspiera rozwój uczącej się społeczności. Nie jest działaniem ograniczonym przez zasady i regulacje, ale procesem uwalniającym kreatywność, wyobraźnię i odwagę” (G. Mazurkiewicz, 2010, s. 14).

Decydującą rolę w procesie ewaluacji jest działanie wspólnotowe w zespołach szkolnych w zakresie analizy i interpretacji wyników oraz podejmowanie decyzji określających dalsze kierunki działań. W przekonaniu autora, respektowanie tej zasady tworzy fundament dla ewaluacji demokratycznej, wpisując ją w dyskurs ewaluacji czwartej generacji, ewaluacji dialogicznej (H. Mizerek, 2010, s. 57). „Kultura ewaluacji” przekłada się na sposób jej rozumienia albo w wymiarze tradycyjnym (nowa nazwa dla dobrze znanych praktyk), budzącym negatywne reakcje osób w niej uczestniczących albo jako transformację myślenia, która zdaniem badacza, wiąże się z określonymi działaniami, które opisuje następująco,

„[...] niezmiernie ważne jest uczynienie wszystkiego, co tylko możliwe, iżby nie przekształciła się ona w rodzaj gry w „małego donosiciela”. Zapewni to przestrzeganie swoistego kodeksu etycznego, który - między innymi - zabrania: ujawniać jakiegokolwiek dane w formie surowej (na przykład wypełnione kwestionariusze ankiet, dane z obserwacji czy wywiadów), wykorzystywanie danych w trakcie nieformalnych rozmów, „debat” w pokoju nauczycielskim prowadzonych w duchu - „jak coś takiego można było napisać” i tym podobnych (H. Mizerek, 2010, s. 57).

Transformacja myślenia o ewaluacji dotyczy również sposobu zmiany myślenia o uczeniu się jako momentu przejścia z modelu behawioralnego na proces konstruktywny społecznie (J. V. Lakerveld, 2010, s. 73-74). Kryterium ewaluacji jako efektywność i skuteczność w realizacji założonego programu edukacyjno-terapeutycznego wiąże się z ewaluacją postpozytywistyczną. Zadanie takiej ewaluacji dotyczy ustalenia, do jakiego stopnia założone cele programowe zostały osiągnięte (H. Mizerek, 2012, s. 44). Natomiast przyjęcie założenia ewaluacji konstruktywistycznej wnosi wymiar myślenia relacyjnego w dialogu jako przestrzeni do wspólnie nadawanych znaczeń. Wiedza staje się konstruktem podmiotów aktywnie zaangażowanych w proces ewaluacyjny, które badacz opisuje jako

„[...] konieczność rezygnacji w pozycji „wiedzącego lepiej” na rzecz procedur badawczych umożliwiających wniknięcie i zrozumienie sposobów, w jaki ludzie konstruują swój własny, w tym szczególnie aksjologiczny, porządek świata. W tej sytuacji nie ma „badanych”, są natomiast partnerzy. Wiedza zawarta w raporcie z badań ewaluacyjnych prezentuje zróżnicowane, podmiotowe oraz traktowane jako równoprawne perspektywy widzenia poddanego ewaluacji programu lub działania” (H. Mizerek, 2012, s. 44-45).

Najbardziej zróżnicowanym wewnątrz jest, zdaniem autora ewaluacja w paradygmacie transformatywnym, prowadzona m.in. w ramach podejścia określanego jako ewaluacja inkluzyjna (por. D. Mertens, 2003, s. 91-107) oraz transformatywna ewaluacja uczestnicząca (por. J. B. Cousins, 1995, cyt. w: H. Mizerek, 2012, s. 46). Tak rozumiana, służy „upełnomocnianiu uczestniczących w niej osób (...) Może być ona formą „udostępniania głosu milczącym” i okazją do ujawniania, traktowanych jako równo-prawne, sposobów widzenia i wartościowania świata” (H. Mizerek, 2012, s. 46).

Jeżeli przyjmiemy rozumienie ewaluacji jako proces zmierzający do określenia w jakim stopniu są realizowane i czy zostały zrealizowane cele edukacyjno-terapeutyczne, to odniesiemy się tylko do opisu języka skuteczności i efektywności, regulowane przez prawo oświatowe. Ocena efektywności podejmowanych działań wobec ucznia ze spektrum autyzmu przez szkolny zespół nauczycieli i specjalistów, przyjęta jako kryterium obiektywne i skuteczne, odnosi się raczej do funkcji sprawdzającej i kontrolnej (ewaluacja zewnętrzna związana z nadzorem pedagogicznym). Stanowi pewien ogląd rzeczywistości szkolnej ucznia, ale statystyczny i normatywny. Stwarzanie przestrzeni rozumienia ewaluacji jako refleksji myślenia o uczeniu, nad wartością podejmowanych oddziaływań wnosi namysł autoewaluacji. Uczeń w takim sposobie myślenia nie jest osobą „do naprawy” przez instrumentalne działania, ale wychowankiem, który posiada indywidualne dla niego cechy wynikające ze spektrum,

które w żaden sposób nie można ujednoczyć na wszystkie osoby z ASD. Myślenie o uczniu jako indywidualności, wnosi namysł myślenia o człowieku w jego autonomii, świadomości trudności i barier oraz posiadanych zasobów jako specyficznych, specjalistycznych zainteresowań. Percepcja postrzegania takiego ucznia ma istotne znaczenie w sposobie rozumienia jego indywidualnej specyfiki bycia w autystycznym spektrum oraz formułowaniu i określaniu celów edukacyjno-terapeutycznych przez szkolny zespół psychoedukacyjny.

Percepcja, rozumiana jako spostrzeganie dotyczy interpretacji materiału dostarczanego przez wrażenia zmysłowe poprzez nadawanie znaczenia dla doświadczenia sensorycznego (zmysłowego). Nie jest tożsama z wrażeniem, interpretowanym jako prymitywne doznanie, zewnątrz sterowane przez aktywność receptorową (I. Kurcz, 1999, s. 225). W przekonaniu Stanisława Judyckiego, percepcja zmysłowa (spozstrzeganie zewnętrzne, rzadziej określana jako ekstraspekcja) przedstawia świat zewnętrzny, świat przedmiotów fizycznych, stanowiąc opozycję dla introspekcji (S. Judycki, 2002, s. 1). Istota introspekcji zawarta jest w danym świecie wewnętrznym, świecie przedmiotów psychicznych (akty, procesy, zdarzenia). Zdaniem powoływanego autora, dotyczy również dyspozycji człowieka, do których zalicza m.in. bycie odważnym. Badacz jest zdania, że „nasze własności dyspozycyjne poznajemy w działaniu, gdyż introspekcyjna ‘samokontemplacja’ niewiele może nam powiedzieć o tego rodzaju własnościach” (S. Judycki, 2002, s. 1). W naturę introspekcji (z łac. *intro* - do wewnątrz, *specto* - patrzeć) badacz wpisuje cztery wymiary teoretyczne: epistemologiczne, ontologiczne, psychologiczne oraz antropologiczne, określając ją jako „spojrzenie od wewnątrz do wewnątrz” (pewne zdarzenie w ramach świadomości). Stanowi władzę poznawczą, ponieważ zawiera w sobie: spostrzeganie wewnętrzne, samoświadomość (nasze „ja” jako centrum „strumienia” świadomości), samoobserwację i refleksję (S. Judycki, 2002, s. 1). Przenosząc takie rozumienie na grunt szkolny, przedmiotem percepcji sensorycznej może być to, co jest dane dla poznania zmysłowego, obiektywnego jako rzeczywiście istniejący fakt (warunki szkolne, dokumentacja ucznia, sensoryzmy ucznia z ASD). Natomiast przedmiotem introspekcji jest kategoria osobistego przeżycia, nadawanego znaczenia dla doświadczanych i interpretowanych stanów psychosomatycznych. W psychologii i pedagogice, introspekcja wiąże się z obserwacją oraz analizą doświadczanych indywidualnie stanów psychicznych, obejmując osobiste przemyślenia. Zdaniem Joanny Komorowskiej-Mach,

„Współczesna psychologia, zwłaszcza eksperymentalny nurt psychologii poznawczej, odwołuje się do pojęcia introspekcji niemal wyłącznie w kontekście historycznym. Zjawiska tradycyjnie związane z introspekcją próbuje się wyjaśniać odwołując się do bardziej podstawowych

procesów poznawczych. Przekonanie, że funkcjonowanie umysłu można opisywać, wyjaśniać i modelować bez pojęcia introspekcji, podziela część filozofów umysłu i kognitywistów, wykorzystujących w swoich pracach osiągnięcia empirycznych nauk o poznaniu” (J. Komorowska-Mach, 2015, s. 75).

Introspekcyjny model samopoznania jest poddawany krytyce przez wielu naukowców oraz zaliczany do kategorii psychologii potocznej (W. Lyons, 1986; J. Prinz, 2004). Dylemat, czy pojęcie introspekcji jest składową psychologii potocznej, staje się przedmiotem zainteresowań filozofii „niezależnie od tego, czy jesteśmy zwolennikami, czy przeciwnikami postulowania istnienia introspekcji. Jedni i drudzy wskazują bowiem w swojej argumentacji na rzekomą intuicyjność takiego sposobu myślenia” (J. Komorowska-Mach, 2015, s.76). Użytkiwane dane introspekcyjne, zdaniem Stanisława Judyckiego nie przejawiają się przez tak zwane dane zmysłowe, w odróżnieniu od świata fizycznych rzeczy. Świadomość treści mentalnych równa się dostępowi introspekcyjnemu (S. Judycki, 2002, s. 4-5). Trudno powątpiewać w dane introspekcyjne traktowane jako źródło całkowicie prywatnych przeżyć w spostrzeganiu danej rzeczywistości lub osoby i nadawaniu im osobistych znaczeń. W interpretacji autora, introspekcja jest spostrzeganiem wewnętrznym w którym trudno wyodrębnić istotne elementy obecne w „normalnym procesie percepcji zmysłowej”, analogicznym do spostrzeżenia zewnętrznego zmysłowego (S. Judycki, 2002, s. 5). Autor pisze, że

„Analogia między spostrzeżeniem zewnętrznym a spostrzeżeniem wewnętrznym jest (...) problematyczna (...) trudno jest wskazać na taki organ spostrzegania wewnętrznego, który byłby funkcjonalnie podobny do organów spostrzegania zmysłowego. Trudno jest również powiedzieć, na czym polega odrębny jakościowy (fenomenologiczny) charakter doświadczeń introspekcyjnych” (S. Judycki, 2002, s. 5).

Percepcja zmysłowa, oparta o określony mechanizm przyczynowy, tworzy przekonania recepcyjne, które zdaniem autora dotyczą rzeczy należących do otoczenia fizycznego człowieka, oddziałując na jego aparat zmysłowy. Spostrzeganie zmysłowe, zawiera w sobie możliwość wystąpienia błędu poznawczego. Czy możliwe jest więc uzyskanie prawdy percepcyjnej i określanie go jako sukces percepcyjny? - dylemat badacza. Interpretacja struktury aktów spostrzegania wewnętrznego, zasięgu epistemicznej introspekcji jest, zdaniem autora (S. Judycki, 2002, s. 16) związane z pre-refleksyjną (preintrospekcyjną) świadomością istnienia obiektów dostrzegalnych w polu percepcyjnym wraz ze świadomością refleksyjną (introspekcyjną).

Świadomość preintrospekcyjna o charakterze prostym dotyczy zdarzeń, stanów, procesów mentalnych spostrzeganych zmysłowo „na sposób prostej świadomości ich obecności” (S. Judycki, 2002, s. 16). Podlega ona, zdaniem autora modyfikacji uważnościowej z uwagi na indywidualne przeżywanie widzenia świata przedmiotów, doświadczanie czegoś lub myślenia o czymś. Badacz opisuje to następująco,

„Modyfikacje uważnościowe sprawiają, że akty introspekcji nie są czymś, co pojawia się skokowo, czymś, co istnieje albo nie istnieje, lecz czymś, co kontynualnie przechodzi od prostej, preintrospekcyjnej świadomości do postaci wyraźnie wyartykułowanej samoświadomości introspekcyjnej” (S. Judycki, 2002, s. 17).

Artykulacja i obecność danych introspekcyjnych, jest uzależniona od „stopnia nasycenia tych danych treściami konceptualnymi”, posiadany doświadczeniem w danej dziedzinie, aby mógł zaistnieć proces przejścia od bieguna prostego nadawanych znaczeń osobistego przeżywania świata, aż do bieguna wyrafinowanej, można by określić, wysublimowanej pojęciowo umiejętności dokonywania samoanalizy, „do której zdolny jest np. wykształcony psychoterapeuta” (S. Judycki, 2002, s.17). Intelktualne modyfikacje w procesie samoanalizy dotychczasowego sposobu myślenia o uczniu ze spektrum autyzmu, podejmowanych oddziaływaniach edukacyjno-terapeutycznych powinny być wpisane w samorozwój specjalisty i nauczyciela.

5.4. Model nauczania ustrukturyzowanego jako element holistycznego podejścia w edukacji uczniów w/ze spektrum autyzmu

„Pod pewnymi względami autyzm można uznać za problem edukacyjny. Nie oznacza to, że jest to wynik trudności w dostępie do edukacji, jak to może mieć miejsce na przykład w przypadku dysleksji, ale raczej, że osoby ze spektrum autyzmu wymagają edukacji w zakresie aspektów rozwoju, które inni po prostu nabywają instynktownie lub intuicyjnie”¹¹².

[tł. wł. A. B., za: R. Jordan, 2019, s. 12]

Program holistyczny (z greck. *hólos* - cały, z ang. *holistic*- charakteryzujący się zrozumieniem części czegoś jako ściśle ze sobą powiązanych i dających się wytłumaczyć tylko przez odniesienie do całości) jest programem, który spełnia warunki transdyscyplinarnej

¹¹² Tekst oryginalny: „*In some respects, autism can be regarded as an educational problem. This does not mean that it is the result of difficulties accessing education, as may be the case with dyslexia for example, but rather that those on the autism spectrum require education for aspects of development that others just acquire instinctively or intuitively*”.

współpracy między podmiotami zaangażowanymi w proces współorganizowania kształcenia specjalnego dla ucznia ze spektrum autyzmu jest program TEACCH. Wymieniona nazwa jest skrótem pochodzącym od angielskiego wyrażenia oznaczającego terapię i edukację dzieci autystycznych oraz dzieci ze sprzężonym zaburzeniem komunikacji (*Treatment and Education of Autistic Communication Handicapped Children*). Podstawy podejścia interdyscyplinarnego modelu TEACCH zostały opracowane przez Erica Schoplera i Roberta Reichera w pierwszej połowie lat siedemdziesiątych XX wieku na Uniwersytecie Północnej Karoliny w Chapel Hill w USA. Obejmuje on założenia, które dotyczą sposobu rozumienia i interpretacji kultury autyzmu. Nie dotyczy tworzenia osobnej, wyizolowanej kultury grupy osób z ASD, ale wskazuje różnice funkcjonalne, które mają wpływ na sfery życia w zakresie m.in. jakościowego komunikowania się, wchodzenia w interakcje społeczne, sposobu spędzania czasu wolnego, rozpoznawania i nazywania własnych stanów emocjonalnych. Respektowanie różnic w sposobie odbierania świata zewnętrznego oraz zindywidualizowany charakter programu, wyznacza kierunek realizacji założonych celów terapeutycznych. Adam Feinstein uważa, że celem długoterminowym programu TEACCH jest „jak najlepsze dopasowanie ucznia z autyzmem do (...) społeczeństwa jako osoby dorosłej”. Jest on osiągnięty poprzez poszanowanie różnic, „jakie autyzm tworzy w każdym uczniu i pracując w jego kulturze, aby uczyć umiejętności potrzebnych do funkcjonowania w naszym społeczeństwie”¹¹³ (tł. wł. A. B., za: A. Feinstein, 2010, s. 126). Celem kompleksowego programu TEACCH, zdaniem Beaty Przybyłowskiej jest

„[...] osiągnięcie maksymalnej niezależności przez dzieci autystyczne w wieku dorosłym i jak najpełniejsza ich adaptacja do życia w społeczeństwie i samodzielnego funkcjonowania. Podejście TEACCH ukierunkowane jest na pomoc w rozwoju umiejętności, w zrozumieniu otaczającego świata i innych ludzi, nabyciu zdolności komunikowania się, osiągnięciu, na ile jest to możliwe, niezbędnych kompetencji pozwalających na dokonywanie wyborów dotyczących własnego życia. W dłuższej perspektywie podejście TEACCH zapewnia też możliwość zaspokojenia fundamentalnych potrzeb takich jak godność, możliwość zaangażowania w celowe działania, poczucie bezpieczeństwa oraz samowystarczalność” (B. Przybyłowska, <https://przed.szkole67.stronzyklasa.pl/files/59/TECCH.pdf>, dostęp elektroniczny: 07. 09. 2021).

¹¹³ Tekst oryginalny: „[...] is for the student with autism to fit as well as possible into our society as an adult (...) that the autism creates within each student, and working within his or her culture to teach the skills needed to function within our society”.

Jednym z podstaw modelu TEACCH jest nauczanie ustrukturyzowane w którym nauczyciel staje się „niejako tłumaczem międzykulturowym” pomiędzy „językiem autyzmu” i „językiem neurotypowym”. Zdaniem Pauliny Zawadzkiej,

„[...] Z jednej strony wyjaśniając oczekiwania i reguły nie-autystycznego świata swoim uczniom. Z drugiej zaś widząc możliwość zmiany środowiska, by ułatwić funkcjonowanie osobom z autyzmem. Ma widzieć zarówno mocne strony, jak i ograniczenia swoich wychowanków” (P. Zawadzka, <https://polskiautyzm.pl/podejscie-teacch-w-terapii-autyzmu/>, dostęp elektroniczny: 07. 09. 2021.).

Realizowanie celów terapeutycznych, opierających się na wypracowanych zasadach wiąże się ze sposobem aktywizacji osoby z ASD do uczestnictwa w środowisku szkolnym i społecznym. Adaptacja środowiska do potrzeb ucznia ze spektrum autyzmu jest warunkiem do osiągnięcia przez niego sukcesu edukacyjnego na miarę jego indywidualnych możliwości. Natomiast rozumienie sposobu myślenia i interpretacji rzeczywistości przez osoby z autystycznego spektrum jest ważnym elementem w organizowaniu modelu ustrukturyzowanego nauczania, nabywania umiejętności i kształtowania kompetencji społecznych. Bazowanie na mocnych stronach ucznia ze świadomością trudności neurorozwojowych, jego indywidualnych cech wynikających ze spektrum autyzmu jest fundamentem w organizowaniu zindywidualizowanego procesu kształcenia.

W modelu TEACCH, istotny element obejmuje nauczanie ustrukturyzowane (TEACCH, SPELL), które dotyczy organizacji otoczenia dziecka z ASD w oparciu o stałe struktury: fizyczne (organizacja otoczenia, ustalenie stałych miejsc, eliminacja bodźców rozpraszających uwagę ucznia, unikanie radykalnych, nagłych zmian), wizualne (symbol, znak, piktoqramy, obrazkowe plany dnia), stałości zasad, reguł oraz schematu dnia (stałość miejsca nauki, osób prowadzących zajęcia, czasu ich trwania). Zastosowanie takiej ustrukturyzowanej organizacji procesu nauczania jest pomocne w realizacji założonych celów edukacyjno-terapeutycznych, które dotyczą, m.in.: poznawania pojęć z zakresu przyczynowości zjawisk, czynności i ich skutków, rozwijania komunikacji jakościowej. Zdaniem Pauliny Zawadzkiej większość „praktyków kojarzy TEACCH głównie z planami dnia, planami pracy, zadaniami pudełkowymi, wizualnymi oznaczeniami, strukturalizacją przestrzeni” (P. Zawadzka, <https://polskiautyzm.pl/podejscie-teacch-w-terapii-autyzmu/>,dostęp elektroniczny: 07.09.2021). Natomiast założenia programu TEACCH są bardziej rozbudowane, obejmują sposób myślenia o osobie z ASD. Mocne strony (jako potencjał) i szczególne zainteresowania (specjalistyczne, dziedzinowe) są wykorzystywane w sposób funkcjonalny dla ucznia. Priorytetem są potrzeby

dziecka do których są formułowane cele stanowiące o efektywności w realizacji programu. Elementy nauczania ustrukturyzowanego powinny być wykorzystywane we wdrażaniu indywidualnych programów dydaktycznych w szkołach ogólnodostępnych w których kształcą się uczniowie ze spektrum autyzmu. Autorka jest zdania, że takie rozumienie stanowi kwintesencję indywidualizacji, ponieważ „nie możemy stworzyć jednego programu czy wykorzystać takiej samej metody nauczania dla wszystkich” uczniów z autyzmem (P. Zawadzka, <https://polski-autyzm.pl/podejscie-teach-w-terapii-autyzmu>, dostęp elektroniczny: 07.09.2021).

W nauczaniu ustrukturyzowanym w modelu TEACCH wykorzystywane są wybrane metody, strategie i techniki pracy. Autorka zalicza do nich: wizualizację obrazkową planu zadań, spójny zapis treści np. od góry do dołu lub od lewej do prawej, rutyny schematu zajęć, stałą organizację miejsca i przestrzeni, ograniczenie tradycyjnych technik nauczania (podające, werbalne). Organizacja otoczenia w formie struktury wizualnej jest bardzo istotna, ponieważ wiele uczniów ze spektrum autyzmu ma trudności z rozumieniem i wykonywaniem abstrakcyjnych zadań opartych na języku, pomimo, iż ich wyobraźnia przestrzenna jest „stosunkowo dobrze rozwinięta” (S. Ozonoff i in., 2015, s. 99). Wykorzystanie posiadanych przez uczniów zdolności (wzrokowe, pamięciowe, mechaniczne) przyczyniają się do poprawy ich funkcjonowania poprzez nabywanie kompetencji społecznych, komunikacyjnych, rozwijania zdolności poznawczych oraz umiejętności szkolnych (wymogi programowe). Czytelna forma graficzna zapisu planu dnia szkolnego ułożonego chronologicznie, pozwala zachować przewidywalną strukturę oraz zapobiega zachowaniom dziecka, które określane są jako trudne (agresja, złość, krzyk, autoagresja). Obrazkowy plan dnia może redukować frustrację, lęk, złość, pozwalając dziecku na bardziej samodzielne funkcjonowanie (S. Ozonoff i in., 2015, s. 99). Występujący upór przy wykonywaniu czynności znanych i wyuczonych, nie musi wynikać z tego, że uczniowi podoba się schemat wykonawczy, ale może być spowodowany faktem, że uczeń wie, co ma robić po kolei i jest pewien, że określone zadanie zostanie wykonane poprawnie. Wprowadzanie zmian w ustalonych strukturach nauczania powinno być wspólnie ustalane przez nauczycieli i specjalistów, we współpracy z rodzicami ucznia z ASD.

W przekonaniu Pauliny Zawadzkiej, model nauczania ustrukturyzowanego musi być jednak stosowany z dużą rozwagą, ponieważ zbyt „silna struktura i sztywne rutyny mogą pogłębić brak elastyczności i niechęć do zmian u osób z autyzmem (...) zasadnicza struktura ma pozostać przewidywalna, ale szczegóły mają się różnić, by uczeń nie koncentrował się na owych szczegółach, ale na strukturze” (P. Zawadzka, <https://polskiautyzm.pl/podejscie-teach-w-terapii-autyzmu/>, dostęp elektroniczny: 07.09.2021). Dostosowanie warunków i wymogów edukacyjnych do możliwości psychofizycznych ucznia ze spektrum autyzmu jest

procesem wspierającym, umożliwiającym osiągnięcie sukcesu edukacyjnego przez ucznia oraz zapobiegającym możliwości doświadczania porażki edukacyjnej przez nauczyciela.

Zdaniem Sally Ozonoff i in. (2015), pomimo normy intelektualnej lub ponadprzeciętnej inteligencji IQ, tacy uczniowie doświadczają trudności z nauką lub też nie osiągają takich wyników na które pozwalałyby ich zdolności poznawcze. Brak umiejętności organizacji pracy, samokontrolowania się podczas trwania zajęć w systemie klasowo-lekcyjnym, trudności z zarządzaniem czasem, skupieniem uwagi, powoduje nie możliwość ukończenia zadań szkolnych, również w warunkach domowych. Występująca trudność z planowaniem, ustalaniem mniejszych lub większych celów, określaniem czasu potrzebnego do wykonania zadania, zdaniem badaczy, staje się przyczyną do ucieczek w marzenia lub zajmowania się własnymi myślami (S. Ozonoff i in., 2015, s. 104-105). Uczniowie ze spektrum autyzmu często nie są zainteresowani systemem motywacyjnym przyjętym przez nauczyciela w klasie, często ogólnym i dotyczącym wszystkich uczniów w jednakowy sposób. To, co motywuje rówieśników nieautystycznych, nie będzie motywatorem do wykonania zadania szkolnego przez dziecko z ASD. Może ono przejawiać niewielką motywację wewnętrzną do zajmowania się treściami, które nie są wpisane w jego obszar specjalistycznych zainteresowań. Autorzy są zdania, że przyjęcie przez nauczyciela formy „karania” ucznia ze spektrum autyzmu w formie nakazowej pozostania po zajęciach szkolnych i samotnego wykonywania zadań zleconych przez nauczyciela, może być przez dziecko odbierane jako nagroda z uwagi na doświadczanie stresu w interakcjach społeczno-rówieśniczych (S. Ozonoff i in., 2015, s. 105).

Znajomość i rozumienie trudności ucznia z ASD, wykorzystanie jego zdolności w organizowaniu procesu szkolnego wymusza wprowadzenie takich zmian w założonym, często odgórnie sposobie pracy dydaktycznej, który będzie dostosowany do jego indywidualnych potrzeb i możliwości. Autorzy proponują przystosowanie do potrzeb takich uczniów wybranych celów kształcenia, na przykład poprzez położenie większego lub mniejszego nacisku na wybrane obszary edukacyjne, przedmioty, tak, aby zadania były łatwiejsze lub trudniejsze od wykonywanych przez pozostałych uczniów w klasie lub zamianę zajęć na bardziej rzeczywiste, realistyczne, praktyczne (S. Ozonoff i in., 2015, s. 105). Ustrukturyzowane nauczanie stosowane w programie TEACCH uczy dziecko z ASD sekwencyjności „pracy przez zabawę” (*work the play*), w którym „zabawa” (*play*) staje się okazją do zaangażowania w ulubioną aktywność ucznia (E. Schopler i in., 1995, s. 243-268). Wykorzystanie szczególnych zainteresowań ucznia wyłącznie jako nagrody za pracę w dłuższej perspektywie może okazać się nieskuteczne (R. Jordan, 2019, s. 16). Uczniowie ze spektrum autyzmu wykorzystują często swoje specjalistyczne zainteresowania jako reduktor lęku, umożliwiając radzenie sobie

w środowisku. Uzależnianie czasu spędzonego nad swoim zainteresowaniem od efektywnego wykonywania zadań, może zwiększać ich niepokój i zakłócać regulacyjną funkcję specjalnego zainteresowania. Skutkuje to tym, że przy dłuższym stosowaniu przez nauczyciela takiej formy rzekomej aktywizacji do wykonania zadania, przestaje być ona dla ucznia z ASD skutecznym motywatorem do pracy (R. Jordan, 2019, s. 16). Badaczka pisze, że

„Niektóre osoby ze spektrum sugerowali, że optymalnym podejściem byłoby zachowanie regulacyjnej funkcji partykularnych interesów poprzez umożliwienie dostępu do nich w ciągu dnia jako „uprawnienie” a nie jako coś, na co trzeba „zapracować”. Wtedy (...) osoby nie są przesadnie niespokojni, ponieważ wiedzą, że mają minimalny dostęp rozumiany jako „dodatek” zagwarantowany”¹¹⁴ (tł. wł. A. B., za: R. Jordan, 2019, s. 16).

W przekonaniu autorki, dobre intencje oraz próby dostosowania się do motywacyjnych potrzeb dzieci z autystycznego spektrum mogą skłonić nauczycieli do wykorzystania ich specjalistycznych zainteresowań w całym programie nauczania szkolnego. Wiąże się to jednak z zagrożeniem. Jeżeli jest on całkowicie dostosowany do konkretnych zainteresowań dziecka, które na przestrzeni czasu mogą ulec zmianie lub może nastąpić nagłe „przełączenie się” na nowe inne zainteresowanie, spowoduje to konieczność zmiany opracowanego programu nauczania (R. Jordan, 2019, s. 16). Istotnym jest więc przyjęcie takiego podejścia edukacyjnego, które uwzględnia aktualne zainteresowania ucznia z ASD oraz jego rozwojowe możliwości psychofizyczne w rozumieniu holistycznym. Koncentrowanie się wyłącznie na sposobach rozwiązywania wybiórczych trudności dziecka, niwelowaniu tak zwanych niepożądanych zachowań oraz sprowadzanie celów edukacji do wymiernych efektów, zdaniem Rity Jordan wpisuje się w „płytkie uczenie się” (*shallow learning*) (R. Jordan, 2019, s. 50). Natomiast edukacja, rozumiana jako synonim pozytywnej zmiany, której celem jest wsparcie i pomoc uczniowi w rozwijaniu jego potencjału stanowi o „głębokim uczeniu się” (*deep learning*). Autorka pisze, że świadoma kadra edukacyjna identyfikuje się z przekonaniem, że

„[...] celem edukacji nie jest nauczenie innych wykonywania ustalonych rzeczy w ustalony sposób, ale raczej umożliwienie jednostkom oceny znaczenia sytuacji i osiągnięcia własnych ce-

¹¹⁴ Tekst oryginalny: „Some people on the spectrum have suggested that an optimum approach would be to preserve the regulatory function of the special interests by allowing some access to them during the day as an „entitlement” rather than as something that has to be „earned”. Then (...) but the individuals are not over anxious because they know they have their minimum „allowance” guaranteed”.

łów. Osoby z autyzmem stanowią wyzwanie dla tego poglądu na skuteczność edukacji”¹¹⁵ (tł. wł. A. B., za: R. Jordan, 2019, s. 51).

Odniesienie się autorki do kategorii wyzwania edukacyjnego, inicjowanego przez uczniów o odmiennym profilu neurorozwojowym, skutkuje podejmowaniem przemyślanych działań w przestrzeni inkluzji, opartej na uwzględnieniu kategorii odmienności w uniwersalistycznym projektowaniu przestrzeni szkolnej (R. Wood, 2022).

Rozdział 6

Uczeń z zaburzeniami w/ze spektrum autyzmu w edukacji formalnej

„Autyzm jest zbyt fascynującym zjawiskiem, by mieli się nim zajmować wyłącznie uczeni”.

[U. Frith, 2008, s. 267]

Edukacja formalna (*formal education*), której istotę stanowi zorganizowany proces kształcenia w oparciu o ustawy regulujące system oświaty można odnieść do nauki w szkole. Zalicza się do niej również realizowanie przez ucznia obowiązku szkolnego w systemie edukacji domowej (*home schooling*). Wincenty Okoń, edukację wyjaśnia jako „ogół procesów oświatowo-wychowawczych, obejmujących kształcenie i wychowanie oraz szeroko pojmowaną oświatę” (W. Okoń, 2001, s. 88). W polskim systemie oświaty, kształcenie, wychowanie i opiekę dla ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z autyzmem, w tym z Zespołem Aspergera (2021) organizuje się w szkołach ogólnodostępnych, ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi, integracyjnych, ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi, specjalnych (Dz. U. 2020, poz. 1309). Jest to uzależnione od stopnia funkcjonalności dziecka, jego możliwości intelektualnych oraz wyboru dokonanego przez rodzica. Christine PreiBmann pisze, że

„Wybór formy kształcenia zależy przede wszystkim od indywidualnego profilu ucznia utworzonego na podstawie zestawienia zdolności i trudności, głównie jednak od aktualnych za-

¹¹⁵ Tekst oryginalny: „[...] *that the purpose of education is not to teach others to do set things in set ways, but rather to enable individuals to appraise the meaning in situation and achieve their own ends. Individuals with autism present challenges to this view of effective education*”.

chowań i potrzeb rozwojowych (...) a także od warunków lokalnych w miejscu jej zamieszkania” (Ch. PreiBmann, 2014, s. 159-160).

W odniesieniu do uczniów z diagnozą zespołu Aspergera, wynikającą z klasyfikacji ICD-10, autorka jest zdania, że posiadają co najmniej przeciętne i ponadprzeciętne zdolności poznawcze, dobrze rozwiniętą umiejętność komunikacji oraz są w stanie stworzyć bliskie relacje z innymi osobami. Cechuje ich „bardzo wysoka wrażliwość na emocjonalne samopoczucie innych, wyróżniają się również silną osobowością” oraz mimo trudności „zachowują radość życia”, która w przekonaniu autorki powinna być ważnym kryterium w wyborze formy kształcenia (Ch. PreiBmann, 2014, s. 161). Wybór szkoły publicznej w której nie tylko deklaracyjnie realizuje się ideę edukacji inkluzyjnej, poprzedzonej wnikliwymi rozmowami z dyrektorem, nauczycielami, innymi rodzicami, specjalistami szkolnymi będzie stanowiło przejaw mądrości rodzicielskiej. Zadowolenie dziecka, dobre samopoczucie muszą, w przekonaniu badaczki pozostać priorytetem w okresie nauki szkolnej. Aby osiągnąć ten cel, istnieje potrzeba współorganizowania procesu kształcenia przez nauczyciela-specjalistę. Uznanie ucznia ze spektrum autyzmu jako „normalnego” w swojej odmienności, jednego z wielu uczniów w oddziale klasowym, bez identyfikacji z ekscentrycznością jako outsidera jest daniem szansy do indywidualnego rozwoju (Ch. PreiBmann, 2014, s. 161). Zdaniem Joanny Skibskiej, dziecko ze spektrum autyzmu „bezwzględnie powinno zostać zrozumiane i zaakceptowane oraz otoczone szacunkiem” (J. Skibska, 2013, s. 14). Koniecznością jest więc zorganizowanie mu takiej przestrzeni edukacyjnej oraz zapewnić odpowiednich warunków do rozwoju. Autorka pisze, że

„Priorytetem staje się dostosowanie otoczenia do jego możliwości i potrzeb, zainteresowań i zdolności, co bezpośrednio ma przyczynić się do budowania wiedzy i umiejętności dziecka na podstawie tego, co wie i jest mu znane, a nie na tym, co odległe i pozostające poza jego percepcyjnymi możliwościami. Niech poznaje otaczającą rzeczywistość - dotykając, zmieniając i przekształcając świat - w działaniu i poprzez podejmowanie decyzji oraz uczestniczenie w szeroko rozumianym życiu społecznym, w tym również w grupie rówieśniczej” (J. Skibska, 2013, s.14).

Celem nadrzędnym staje się proces przygotowywania ucznia do bycia członkiem grupy rówieśniczej, społeczności szkolnej a w szerszej perspektywie - społeczności ogólnoludzkiej. Powinien być on określony w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym (IPET) opracowywanym dla ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjal-

nego przez szkolny zespół nauczycieli i specjalistów, zgodnie z obowiązującymi przepisami oświatowymi, tj.

„[...] § 6. 1. Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny, o którym mowa w art. 127 ust. 3 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe (Dz. U. z 2017 r. poz. 59 i 949), zwany dalej „programem”, określa: 1) zakres i sposób dostosowania wymagań edukacyjnych, o których mowa w art. 44b ust. 8 pkt 1 ustawy, do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia, w szczególności przez zastosowanie odpowiednich metod i form pracy z uczniem” (Rozporządzenie MEN z dnia 28 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz. U., poz. 1652).

Uwzględnienie potrzeb i możliwości ucznia autystycznego pozwoli stwarzać warunki sprzyjające rozumieniu indywidualnego wymiaru autystycznego spektrum. Wspólne budowanie przestrzeni do rozwoju świadomości współdziałania, umiejętności regulacji zachowań, samoakceptacji oraz samodzielności wnosi perspektywę podmiotowości w nabywaniu kompetencji niezbędnych w codziennym funkcjonowaniu. Współpraca między pedagogiem specjalnym¹¹⁶ i nauczycielami ma istotne znaczenie w sposobie organizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia dla ucznia ze spektrum autyzmu. W przekonaniu Zenona Gajdzicy, projektowanie działań edukacyjnych obejmuje takie mechanizmy, procesy i technologie, które pozwolą na wdrażanie edukacji włączającej. Ich operacjonalizacja dotyczy sprecyzowanych czynności, które umożliwią „wyłonienie zadań, jakie mają do wykonania nauczyciele, sprecyzowanie form, stylów i metod pracy” (Z. Gajdzica, 2013, s. 266). Autor zwraca uwagę na istotę poczucia przygotowania do wykonywania nowych i rozszerzonych zadań przez dydaktyków, które pozostają „w naturalnym związku z nastawieniem do zachodzących przeobrażeń i poczuciem sprawstwa w procesie ich realizacji” (Z. Gajdzica, 2013, s. 267).

Świadomość faktu, że każde dziecko ze spektrum autyzmu jest indywidualnie odmienne, powoduje, że nie istnieje jedyna uniwersalna strategia edukacyjna. Dokonanie wyboru metod i form pracy powinno być poprzedzone wnikliwą analizą diagnozy funkcjonalnej ucznia podczas spotkania szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów. Dobór strategii, którą

¹¹⁶ „W przedszkolach ogólnodostępnych, innych formach wychowania przedszkolnego i szkołach ogólnodostępnych, w których kształceniem specjalnym są objęci uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na autyzm, w tym zespół Aspergera, lub niepełnosprawności sprzężone, zatrudnia się dodatkowo: 1) nauczycieli posiadających kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia uczniów niepełnosprawnych lub specjalistów” (Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz. U., poz.1578).

można uogólnić na pozostałą grupę klasową, powoduje, że uczeń nie czuje się wyobcowany. Stanowi integralną część klasy, współuczestniczy w jej procesach i relacyjności w których nauczyciel staje się moderatorem rzeczywistości edukacyjnej. Uwzględnienie w organizowaniu procesu lekcyjnego ustrukturyzowania i konsekwencji w jego planowej realizacji, powoduje stałość i zapewnia komfort dziecku. Przemyślana strategia dnia życia klasowego w oparciu o organizator wizualny, który porządkuje pracę zadaniową ucznia może przyjąć formę szeroką (cała klasa) lub wąską (osobisty, tylko dla ucznia). Jest to uzależnione od aktualnych możliwości dziecka. Może pokazywać kolejność przedmiotów i czynności zaplanowanych na cały dzień lub też określonego bloku nauczania (M. Winter, 2006, s. 14). Wprowadzając po raz pierwszy organizator wizualny w klasie, nauczyciel powinien upewnić się, czy uczeń rozumie zależność między obrazkiem, a określonym działaniem. Należy wprowadzać go stopniowo (od jednego obrazka) i kontynuować, zdaniem autora w kolejności wykonywania czynności do czasu, kiedy dziecko dostrzeże wyraźny związek przyczynowo-skutkowy (uporządkowany ciąg obrazków). Zadaniem nauczyciela jest upewnienie się, „że to, co zostało przygotowane na organizatorze jest realizowane z dzieckiem lub całą klasą” oraz przeanalizowanie ich znaczenia z uczniem z ASD przed rozpoczęciem się lekcji (M. Winter, 2006, s. 14). Istotny jest również dobór miejsca pracy ucznia w klasie, uzależniony od indywidualnych sensoryzmów i preferencji dziecka. Matt Winter jest zdania, że dzieci z autystycznego spektrum „mogą nawet woleć siedzieć twarzą do ściany lub do okna (pod warunkiem, że nie rozpraszaającego się za nim nie dzieje), tak by za bardzo nie zwracać uwagi na innych” (M. Winter, 2006, s. 16).

Podczas pracy dydaktycznej istotne jest uwzględnienie przez nauczyciela szczególnych preferencji i specjalistycznych, często dziedzinowych zainteresowań ucznia. Stwarzanie sytuacji dydaktycznych jako możliwości generowania i eksploracji indywidualnych sposobów wykorzystywanych przez dziecko ze spektrum autyzmu w sposobach rozwiązania określonego zadania, staje się źródłem rozbudzania motywacji nakierowanej ku wewnątrz. Nauczyciel powinien być przygotowany, jak słusznie zauważa Matt Winter na to, aby pozwalać uczniowi na stosowanie niekonwencjonalnych sposobów „dochodzenia do wiedzy” podczas zajęć szkolnych (M. Winter, 2003, s. 17). Narzucanie dyrektywne przez nauczyciela sposobów rozwiązania zadań może wzbudzić opór ucznia, który dąży do odkrycia własnej drogi poznawczej. Umożliwienie stosowania alternatywnych metod zapisu treści lekcyjnych (pisanie na zmianę z nauczycielem współorganizującym kształcenie, pisanie na komputerze, nagrywanie na dyktafon), unikanie przepisywania notatek z tablicy, wykorzystanie strategii wspólnej nauki (myślenie w parach) umożliwi dziecku udział aktywny w lekcji.

Przejawianie postawy rozumiejącej, nacechowanej życzliwością i cierpliwością ma szczególne znaczenie przy formułowaniu odpowiedzi na pytania nauczyciela. Oczekiwanie natychmiastowej i szybkiej odpowiedzi blokuje ucznia z ASD. Przetworzenie treści informacyjnej w formie zapytania i sformułowanie odpowiedzi wymaga czasu. Okazywanie postawy zniecierpliwienia poprzez przerwanie wypowiedzi ucznia, połączonej z szybkim dopowiedzeniem przez nauczyciela, skutkuje tym, że dziecko z autystycznego spektrum będzie zmuszone rozpocząć procesy myślowe od początku. Powoływany autor kieruje do nauczycieli apel, pisząc,

„Nie oczekuj, że będzie (dziecko z ASD, dopowiedzenie własne: A.B.) na ciebie patrzyło, gdyż w rzeczywistości może mu to zakłócać uwagę (...) Ponieważ dzieci z Z. A. boją się, by nie okazać się głupimi, wymyśl kod, który dziecko mogłoby wykorzystać, prosząc cię o pomoc, a którego inne dzieci by nie znały (...) Upewnij się, że kiedy podajesz instrukcje: Twój głos jest głównym dźwiękiem i nie konkurujesz z hałasami w tle (...) Wprowadzając dziecko z Z. A. w nowe otoczenie, pomyśl o (...) bodźcach i zastanów się, czy dziecko będzie w stanie je znieść. Pozwól mu najpierw obserwować, a potem się włączyć” (M. Winter, 2006, s. 19, 22).

Modyfikowanie sposobu pracy nauczyciela jest wynikiem refleksji nad indywidualną specyfiką funkcjonowania ucznia z autystycznego spektrum w warunkach edukacji formalnej. Zdaniem Temple Grandin, określona odmienność genetyczna, która cechuje jedno dziecko autystyczne, u innego może nie wystąpić (T. Grandin, 2021, s. 6). Próba zrozumienia perspektywy i doświadczeń dziecka, bez nakierowanej konieczności jej kontrolowanej przemiany na rzecz społeczeństwa neurotypowego jako większościowego, będzie stanowiło przestrzeń do rozumienia odmienności neurorozwojowej nie jako deficytu, ale zmiany paradygmatycznej *neurodiveristy*. Odejście od stricte podejścia behawioralnego w określaniu listy cech i „zachowań autystycznych” jako problematycznych i definiowaniu ucznia jako sumy jego deficytów, będzie stanowiło namysł krytyczny nad rozumieniem języka autyzmu (B. M. Prizant, T. Fields-Meyer, 2017, s. 26-27). W przekonaniu autorów, większość zachowań określanych jako autystyczne nie stanowi deficytów, ale strategie, które osoba z autystycznego spektrum wykorzystuje, aby osiągnąć większą równowagę emocjonalną (B. M. Prizant, T. Fields-Meyer, 2017, s. 30). Stanowią formy radzenia sobie z trudnościami jako strategie uspokajające doświadczany niepokój lub niedostateczną stymulację. Określane przez autorów jako zaskakująco kreatywna autoregulacja, którą niektórzy nauczyciele i terapeuci „wygaszają” na rzecz zachowań społecznie pożądanых (B. M. Prizant, T. Fields-Meyer, 2017, s. 32, 36).

Nie są one (stereotypie, manieryzmy, echolalie) wynikiem braku posłuszeństwa lub celowych działań manipulacyjnych. Stanowią naturalną potrzebę autoregulacyjną dziecka z ASD. Dążenie do ich wyeliminowania bez zrozumienia celowości, zdaniem autorów, świadczy o braku szacunku i może utrudniać życie osoby z autystycznego spektrum. Koniecznością staje się więc przededefiniowanie, tak zwanych zachowań autystycznych oraz echolalii, rozumianych nie przez pryzmat patologii, deficytów, problematycznych cech, uznawanych za barierę na drodze ucznia do dopasowania się do dominującego i większościowego świata osób neurotypowych, nieautystycznych (por. B. M. Prizant, T. Fields-Meyer, 2017, s. 48). Powoływani autorzy (2017, s. 48), odnoszą się do obaw rodziców, że uporczywe powtarzanie określonych ruchów, komunikacja w postaci echolalii, tworzy barierę utrudniającą nawiązywanie relacji rówieśniczej, wyizolowuje i stygmatyzuje (piętno dziwnego). Rodzicielskie przekonania są często wzmacniane przez specjalistów i nauczycieli, którzy w swojej praktyce wykorzystują inwazyjne strategie, mające na celu wyeliminowanie, tak zwanych zachowań autystycznych. Stosowane „szorstkie, negatywne techniki” terapeutyczne, na które powołują się wskazani powyżej badacze (2017, s. 49), a których opis wynika z ich uczestnictwa w rzeczywistości szkolnej dzieci w/ze spektrum autyzmu, obejmują, m.in. reagowanie nauczycieli na echolalię dziecka (błędnie nazywaną „nonsensowną mową”) głośnymi, denerwującymi dziecko dźwiękami, np. klaskaniem przed twarzą ucznia; wciskaniem soku z cytryny do ust dziecka, aby je ukarać za odbieganie od tematu lekcji lub jako postawa ignorancji wobec dziecka („tatyka polegająca na ignorowaniu”). Celem nadrzędnym takich strategii ze strony nauczyciela, zdaniem powoływanych badaczy jest „zahamowanie mowy” (B. M. Prizant, T. Fields-Meyer, 2017, s. 49). Zakłócenie procesu uczenia się oraz nie uwzględnianie odmiennego sposobu komunikacji dziecka autystycznego z otaczającym go światem przez nauczyciela, skutkuje wyizolowaniem ucznia z procesu lekcyjnego. Powoływani autorzy są zdania, że błędne podejście specjalistów, którzy nie rozumieją echolalii, powoduje podejmowanie takich działań sprawczych, aby dziecko autystyczne „wyglądało na normalne”, ignorując fakt, że echolalia stanowi próbę komunikowania się ze światem oraz element samoregulujący (B. M. Prizant, T. Fields-Meyer, 2017, s. 49). Interpretowanie echolalii jako alternatywnej form komunikacji ucznia i wykorzystanie jej jako strategii uczenia się będzie stanowiło przejaw rozumienia kultury języka autyzmu. Ewa Kochanowska i in., piszą, że

„[...] pracując z dzieckiem z autyzmem, powinniśmy przekraczać granicę izolacji społecznej i komunikacyjnej, by móc wspólnie z nim odkrywać świat” (E. Kochanowska i in., 2013, s. 30).

Kreowanie przestrzeni szkolnej dostosowanej do możliwości i potrzeb ucznia autystycznego, powinno być oparte o zasadę indywidualizacji w procesie kształcenia. Zdaniem powoływanych powyżej autorek, wymaga to interdyscyplinarnego wsparcia w różnych zakresach rozwoju dziecka, dlatego przedszkola szkoła powinny traktować edukację dziecka bardzo szeroko, wielokontekstowo. Praca dydaktyczna, w interpretacji badaczek nie powinna być nastawiona tylko na zdobywanie wiedzy i umiejętności (E. Kochanowska, i in., 2013). Nadrzędnym celem, wpisanym w język modelu medykalizacji autyzmu, powinno być, w przekonaniu autorek kształtowanie kontaktów interpersonalnych i wdrażanie do szeroko rozumianej komunikacji oraz zapobieganie wtórnym dysfunkcjom i nieprawidłowościom rozwojowym (E. Kochanowska i in., 2013, s. 36). Użyte sformułowania odnoszą do oddziaływań instrumentalnych i interwencyjnych, wpisujących się w proces behawioralnego kształtowania człowieka na potrzeby współczesnego świata.

Efektywne środowisko edukacyjne w języku terapii behawioralnej obejmuje wykorzystywanie strategii proaktywnych, których celem jest skuteczność takich oddziaływań, które rozwijają zachowania pożądane oraz redukują zachowania trudne (niepożądane) u ucznia z ASD (M. Suchowierska i in., 2012, s. 158-160). Pojęcie „interwencji”, zdaniem Rebeccy Wood jest „głęboko zakorzenione” w nastwieniu pedagogów do ucznia autystycznego (R. Wood, 2022, s. 41). Autorka jest przekonana, że w sytuacji dzieci w spektrum autyzmu za działania interwencyjne uznane są często takie strategie i metody, które w żadnym innym kontekście nie zostałyby za takie uznane” (R. Wood, 2022, s.. 42). Badaczka wiąże to z problematyczną tendencją specjalistów „do włączania w proces rzekomej terapii zainteresowań i zajęć” dziecka, które stanowią źródło jego zadowolenia i które dziecko autystyczne realizuje w czasie wolnym, identyfikując je z zabawą, a nie procesem terapeutycznym (R. Wood, 2022, s. 42). Świadomość, że zachowania ucznia autystycznego, określane jako trudne i problematyczne mogą wynikać z jego niezaspokojonych potrzeb lub ich ignorancji, skutkuje przedefiniowaniem ich rozumienia. Opisując tego rodzaju zachowania, Joanna Czech wyjaśnia,

„Zachowania trudne to takie, których nasilenie, częstotliwość lub czas trwania powodują niebezpieczeństwo fizyczne dla osoby angażującej się w dane zachowanie lub osób postronnych, a także zachowania, które w znacznym stopniu ograniczają lub nawet uniemożliwiają uczenie się, codzienne funkcjonowanie oraz dostęp do miejsc użyteczności publicznej. Nie są one uwarunkowane biologicznie. Są zachowaniami sprawczymi, czyli kształtują się w wyniku interakcji daterakcji danej osoby ze środowiskiem” (J. Czech, <https://strategie-proaktywne-terapia-dzieci-niepełnosprawnych-intelektualnie/>, dostęp elektroniczny: 06.10.2021).

Współczesna terapia behawioralna, zdaniem autorki, wykorzystuje takie procedury, które polegają na wygaszaniu zachowań trudnych oraz wzmacnianiu pozytywnym zachowań akceptowalnych społecznie (alternatywnych). Uczenie się zachowań akceptowanych można osiągnąć „poprzez manipulację bodźcami poprzedzającymi (okolicznościami, w których dziecko/pdziecko przebywa i uczy się” (J. Czech, <https://strategie-proaktywne-terapia-dzieci-niepelnosprawnych-intelektualnie/>, dostęp elektroniczny: 06.10.2021).

Dotyczą one wykorzystywania strategii proaktywnych, do których zaliczane są planowe czynności nauczyciela i specjalisty, które obejmują m.in. ustalenie czytelnych reguł i norm względem dziecka, zwiększenie przewidywalności w środowisku dziecka, aranżacja miejsca pracy ucznia, które powinno sprzyjać nauce, zwiększenie poziomu wzmacniania pozytywnego, przygotowanie programu dydaktycznego dostosowanego indywidualnie do potrzeb i możliwości dziecka (J. Czech, <https://strategie-proakrywne-terapia-dzieci-niepelnosprawnych-intelektualnie/>, dostęp elektroniczny: 06. 10. 2021).

Podjęmowane planowe czynności edukacyjno-terapeutyczne powinny, myśląc perspektywnie przyczyniać się do stopniowego uzyskiwania przez osobę w/ze spektrum autyzmu niezależności funkcjonalnej w środowisku oraz nabywanie takich umiejętności, które pozwolą na usamodzielnianie na tyle, na ile jest to możliwe (P. Randall, J. Parker, 2002, s. 232).

6.1. Potrzeby dziecka/ucznia z ASD w szkole ogólnodostępnej

„Naukowcy, którzy będą chcieli się dowiedzieć, jak to jest być jednym z wielu, wielu ludzi, którzy żyją w alternatywnej rzeczywistości sensorycznej, będą musieli ich o to sami zapytać”.

[T. Grandin, 2021, s. 107]

Potrzeba, w rozumieniu Wincentego Okonia to stan, w którym osoba odczuwa chęć zaspokojenia jakiegoś braku. Autor dokonuje podziału na potrzeby podstawowe, związane z biologicznymi funkcjami organizmu, wytworzoną strukturą osobowości oraz potrzeby pochodne, wynikające z „poszukiwania środków zaspokojenia p. podstawowych; za ważny skutek braku zaspokojenia p. podstawowych uważa się frustrację” (W. Okoń, 2001, s. 308). Możemy również wyróżnić dwojaki podział potrzeb uczniów, rozumianych jako:

- a) potrzeby afektywne (*affective needs*), które będą wyrazem doświadczanych uczuć i emocji, które mają „wpływ na takie aspekty, jak na przykład motywacja do nauki (...) lub gotowość uczniów do brania aktywnego udziału w zadaniach organizowanych przez nauczyciela” oraz dotyczą potrzeb określanych jako potrzeba „poczucia

swobody i nieskrępowania (...) wyrażania swoich pomysłów i emocji, potrzebę smorealizacji” (D. Newby i in., 2007, s.76).

- b) potrzeby poznawcze (*cognitive needs*), które dotyczą wykorzystania przez uczniów takich procesów i strategii, jak: refleksja podczas rozwiązywania problemów, interpretacja, których celem jest zdobywanie wiedzy, rozwijanie kompetencji w kategorii działaniowej jako wykonanie zadania. Przyjęte strategie mogą mieć wpływ na sposoby w jaki uczniowie wykorzystują materiały dydaktyczne i wykonują określone zadania szkolne (D. Newby i in., 2007, s. 76).

Definiując pojęcie potrzeby, należałoby również odnieść się do jej wyjaśnienia w naukach społecznych, między innymi do interpretacji zaproponowanej przez Tomasza Kocowskiego, który określa ją jako warunek realizacji określonego celu człowieka. Autor jest zdania, że potrzeba może być „rozumiana jako pewien konkretny, aktualnie występujący stan osobnika (organizmu)”, który może - zdaniem badacza - doświadczać stanu „niedoboru” lub „nadmiaru” lub też innego zakłócenia „w zakresie ważnych dla osobnika własności organizmu albo otoczenia” (M. Kocowski, 1978, s. 11-12). Dokonując szerszej interpretacji, autor odnosi się do trzech wymiarów obszaru potrzeb, rozumianych jako: aktualny stan człowieka lub organizmu, subiektywne odczucie braku oraz trwałej dyspozycji (właściwości) człowieka, „polegająca na tym, że bez spełnienia określonych warunków człowiek nie może osiągnąć, albo utrzymać, pewnych ważnych stanów lub celów (w ten sposób pojęcie stosuje się w psychologii)” (M. Kocowski, <https://ideologia.pl/potrzeby-czlowieka/>, dostęp elektroniczny: 10.12.2021). Takie rozumienie jest obecne w teoriach potrzeb, które dotyczą wyjaśnienia roli i znaczenia czynników wewnętrznych, mających wpływ na postępowanie człowieka (por. A. Lisowski, 2003; A. Miler-Zawodniak, 2012). W przekonaniu Aleksandry Miler - Zawodniak, teorie potrzeb zakładają, że „każdy człowiek posiada wewnętrzne potrzeby i dąży do ich całkowitego lub przynajmniej częściowego zaspokojenia, co z kolei stanowi siłę napędową skłaniającą ludzi do działania” (A. Miler-Zawodniak, 2012, s. 102). Powołując pierwszą z nich, teorię potrzeb Abrahama Masłowa, autorka pisze, że jest ona oparta na hipotezie, która dotyczy działań człowieka zmierzających do zaspokojenia swoich potrzeb. Tworząc logiczną hierarchię, obejmuje pięć obszarów (piramida potrzeb Masłowa), takich jak obszar: fizjologiczny (potrzeby życiowe, organiczne), bezpieczeństwa (poczucie pewności, stabilności, oparcia, opieki, wolności od strachu, lęku i chaosu), przynależności (potrzeby społeczne), szacunku (potrzeby uznania) i samorealizacji (motywator wewnętrzny, samospełnienie, realizacja potencjału). Powoływany badacz, w przekonaniu Aleksandry Miler-Zawodniak, do obszaru podstawowych potrzeb zaliczył również potrzebę wiedzy i estetyki, identyfikowanych

z potrzebami elitarnymi określonej grupy osób. Zaspokojenie potrzeb wyższego rzędu jest uwarunkowane zaspokojeniem potrzeb niższego rzędu i powinno mieć charakter wzrostowy (A. Miler-Zawodniak, 2012, s. 104-106).

Odnosząc się do kolejnej teorii potrzeb w ujęciu Fredericka Herzberga (1966), określoną jako teoria dwuczynnikowa, przedstawioną przez autora w 1957 r. należy zwrócić uwagę, że obejmuje ona dwa elementy, które mają wpływ na zachowanie człowieka. Dotyczą one higieny psychicznej (wywołujące niezadowolenie, funkcja demotywuująca) i obejmują czynniki satysfakcji (powodujące zadowolenie, motywatory). Jest ukierunkowana na budowanie zadowolenia z wykonywanej pracy zadaniowej w poczuciu satysfakcji w oparciu o subiektywne odczucia (A. Miler-Zawodniak, 2012, s. 108-109).

Kolejna powoływana przez autorkę teoria, to teoria potrzeb Claytona P. Alderfera (ERG -*Existence, Relatedness, Growth*), która cechuje się trzema nakładającymi się potrzebami: egzystencji (*existence needs*, p. materialne i fizjologiczne), kontaktu (*relatedness needs*, p. integrujące i przynależności) i rozwoju (*growth needs*, wzbogacanie osobowości człowieka). W przekonaniu Aleksandry Miler-Zawodniak, teoria ERG, podobnie jak teoria potrzeb Masłowa wskazuje, że motywatorami działaniami człowieka są niezaspokojone potrzeby. Przyjęcie założenia, że nie zaspokojenie potrzeb wyższego rzędu będzie stanowiło aktywator dla zwiększenia zaspokojenia potrzeb niższego rzędu jest skutkiem frustracji niemożności zaspokojenia potrzeb wyższego rzędu. Elementem różnicującym obie teorie, są założenia, że odczuwanie potrzeb przez człowieka jest o charakterze dynamicznym i ciągłym, są zaspokajane w kolejności od najniższego rzędu do najwyższego oraz zakładają możliwość powrotu do zaspokajania potrzeb niższego rzędu, pomimo, że wcześniejszego zaspokojenia (A. Miler-Zawodniak, 2012, s. 110). Potrzeby mogą być odczuwane jednocześnie (por. A. Benedikt, 2003, s. 25).

Powołując kolejną teorię potrzeb według Dawida McClellanda, należy - zdaniem badaczki- odnieść się do kategorii potrzeb wyższego rzędu: osiągnięć (może zostać wykształcona na skutek oddziaływań i doświadczenia), afiliacji (p. poczucia przynależności) i władzy (chęć wywierania wpływu poprzez decyzje, instruowanie, kontrolę). Ostatnia z nich może mieć dwojaki charakter, rozumiany jako charakter pozytywny, tj. zaspokojenie po uzyskaniu władzy niezbędnej do wywierania wpływu w celu osiągnięcia zamierzonego celu oraz charakter negatywny, rozumiany jako wyższościowa dominacja nad innymi osobami (por. J. Penc, 2000, A. Miler-Zawodniak, 2012, s. 114).

Wymienione trzy grupy potrzeb zdaniem Aleksandry Miler-Zawodniak, dotyczą

„[...] w zasadzie do pewnego stopnia są odczuwane przez wszystkich ludzi (...) siła ich odczuwania jest różna u poszczególnych osób i w zasadzie zawsze któraś z tych potrzeb będzie dominująca. Dodatkowo należy zaznaczyć, że najkorzystniejszą potrzebą (...) jest potrzeba osiągnięcia, stanowiąca swego rodzaju pozytywną siłę nakręcającą działanie (...) którego celem jest wykazanie się i zostanie zauważonym” (A. Miler-Zawodniak, 2012, s.115).

Powoływane teorie potrzeb, jak słusznie zauważa autorka, dotyczą tych samych potrzeb mających swoje korzenie w naturze człowieka, natomiast elementem różnicującym jest ich klasyfikacja oraz wpływ na podejmowanie działania.

Odnosząc wymienione teorie do potrzeb osób ze spektrum autyzmu, należałoby w moim przekonaniu postawić kilka kluczowych pytań, takich jak: Jaka jest natura potrzeb osób autystycznych, odnosząc je do kategorii tożsamościowej? Jak mogą być rozpoznawane i identyfikowane w celu ich zaspokojenia? Jak nie zaspokojone potrzeby determinują sposób funkcjonowania i odbierania rzeczywistości? Czy wypieranie potrzeb na rzecz społecznego kamuflażu może przyczynić się do stanów depresyjnych i pogłębiania się izolacji społecznej? Definiowanie rzeczywistości i komunikacja ze światem neurotypowym przez osoby ze spektrum autyzmu jest uwarunkowana między innymi zmysłowym, percepcyjnym doświadczeniem jego odbioru. Jeżeli mechanizm percepcyjny działa w sposób zbliżony do typowego, to profil sensoryczny jest w dużym stopniu podobny do neurotypowego. Doświadczenie wspólnej rzeczywistości pozwala „odbierać i interpretować informacje potrzebne do przetrwania, tak wiarygodnie, jak tylko można” (T. Grandin, 2021, s. 98). Inaczej jest w sytuacji, gdy mózg odczytuje informację zmysłową odmiennie od typowej. W takiej sytuacji, zdaniem Temple Grandin, osoby autystycznej, doświadczenie świata jest całkowicie odmiennie od doświadczeń wszystkich innych ludzi, stając się w ten sposób elementem różnicującym indywidualnie. Badaczka określa go jako doświadczenie alternatywnej rzeczywistości sensorycznej (T. Grandin, 2021, s. 99). W osobistej narracji, powoływana badaczka pisze, że

„Jestem wyczulona na odgłosy. Na głośne dźwięki. Na nagłe dźwięki. A co gorsza, nagłe i głośne dźwięki, których się nie spodziewam. A co jeszcze gorsze, nagłe i głośne dźwięki, których się spodziewam, ale nie potrafię ich kontrolować” (T. Grandin, 2021, s. 60).

Sensorycznie odmienny odbiór rzeczywistości wywiera istotny wpływ na codzienne funkcjonowanie ucznia z ASD w warunkach szkolnych. Sfera sensoryczna jest często zaniedbywana i pomijana przez pedagogów i szkolnych specjalistów w procesie opracowywania

specjalnego programu edukacyjno-terapeutycznego. Jest dyskredytowana na rzecz dostosowania się ucznia z ASD do zasad i norm socjalizacyjnych oraz uznania braku ToMM. Obecnie w przestrzeni nauki, nie tylko w obszarze pedagogiki specjalnej debaty dotyczące kwestii - czy osoby ze spektrum autyzmu mają teorię umysłu, rozumianą jako zdolność do wyobrażania sobie stanów mentalnych innych osób, zdominowały sposób myślenia dotyczący autentycznych i identyfikowanych potrzeb przez same osoby ze spektrum autyzmu. W przekonaniu Temple Grandin, badania na temat sensorycznego odbioru rzeczywistości przez osoby autystyczne, wymagałyby patrzenia na świat przez pryzmat zmysłowy osób neurotypowych (T. Grandin, 2021, s. 101). Autorka inicjuje dyskurs pytający: jak można socjalizować ludzi, którzy nie potrafią znieść środowiska, w którym mają być towarzyscy? jak mają skupić się na rozpoznawaniu znaczeń emocjonalnych wyrazu twarzy, skoro nadrzędną trudnością jest intensywne doświadczanie wrażliwości sensorycznej? Podjęcie się trudu kategoryzacji indywidualnych profili sensorycznych uczniów w/ ze spektrum autyzmu, uwzględniających trzy podtypy przetwarzania zmysłowego, pozwoli w moim przekonaniu na organizowanie warunków dostosowanych do indywidualnej specyfiki sensorycznej. Temple Grandin wymienia trzy kategorie bodźców sensorycznych, których może doświadczać osoba z ASD, wskazując na takie elementy, jak: szukanie bodźców sensorycznych (zabieganie o odczucia zmysłowe, m.in. poprzez głośne dźwięki, silny nacisk, kołysanie się, wymachiwanie rękami, wydawanie z siebie różnych dźwięków), doświadczanie przesadnej reakcji na bodźce zmysłowe (przezuczenie na wrażenia, m.in. poprzez wybiórczość pokarmową, zakładanie ubrań o określonej fakturze materiału) oraz niewystarczającą reakcję sensoryczną, rozumianą jako bardzo słaba reakcja lub brak reakcji na powszechnie występujące bodźce, m.in. brak reakcji na własne imię, nie reagowanie na ból (T. Grandin, 2021, s. 103-104). Uwzględnienie indywidualnych sensorycznych preferencji ucznia ze spektrum autyzmu podczas planowania procesu kształcenia staje się przestrzenią szansy na sukces edukacyjny, zarówno przez nauczyciela, jaki i przez ucznia. Istotnym elementem w organizowaniu procesu dydaktycznego jest również wiedza podmiotów edukacyjnych, że osoby autystyczne wyróżniają się określonymi typami specjalistycznego myślenia. Zdaniem Temple Grandin są one wynikiem różnic mózgowych osób autystycznych w granicach tego, co normalne. Autorka wymienia osoby z ASD myślące obrazami, słowami i wzorcami. Jest zdania, że przyszłościowe myślenie i rozumienie istoty autyzmu wiąże się z indywidualnym różnicowaniem poszczególnych typów mózgow, kodów DNA, porównywaniem cech, mocnych stron oraz porównywaniem „ze sobą każdego z nas ludzi z osobna” (T. Grandin, 2021, s. 271). Badaczka jest przekonana, że od-

chylenie od normy w budowie mózgu osoby autystycznej ujawnia się w trudnościach w obszarze komunikacji (T. Grandin, 2021, s. 60). Autorka zwraca uwagę na ten fakt, pisząc, że

„Zrozumienie, jakiego rodzaju myślenie charakterystyczne jest dla danej osoby, pomaga jej uszanować własne ograniczenia i - co równie ważne - wykorzystywać swoje silne strony” (T. Grandin, 2021, s. 7).

Wymienione przez Temple Grandin mocne (silne) strony osoby autystycznej stanowią przyszłościowy potencjał w procesie nabywania kompetencji do samodzielności życiowej. Identyfikowane jako potencjał osobniczy wpisują się w obszar zaspokajania potrzeb wyższego rzędu, między innymi potrzeby samorealizacji. Odnosząc się do kategorii potrzeb przynależności i nawiązywania relacji społecznych u osób ze spektrum autyzmu należy podkreślić, że występują one z różnym natężeniem, uwarunkowanym indywidualnie. Asymilacja potocznego przekonania, że są to osoby izolujące się i całkowicie preferujące samotność, wpisują się w kategorię naznaczenia i stereotypizacji. Jak wynika z autonarracji osób autystycznych są oni raczej „skazywani na samotność”, wykluczani, społecznie alienowani (por. C. Pang, 2022). Indywidualne preferencje osoby autystycznej, między innymi dotyczące nawiązywania kontaktu wzrokowego, traktowanego jako wymóg społecznej interakcyjności często stanowi generalizacyjny negatywizm o charakterze stwierdzenia – Oni, tzn. osoby autystyczne nie nawiązują kontaktu wzrokowego. Zrozumienie autystycznej perspektywy kontaktu wzrokowego (*eye contact*) i jego znaczenia, stanowi obszar akceptacji odmienności i dostosowania oczekiwań społecznych do potrzeb osób z ASD. Uznanie koncepcji neuroróżnorodności w sposobie odbierania świata i dziejących się rzeczywistości społecznych pozwoli tworzyć prawdziwe (nie tylko deklaratywne) środowiska integracyjne w atmosferze szacunku unikatowych doświadczeń, preferencji z nadrzędnym celem nakierowanym na wzajemny komfort w budowaniu relacji. W przekonaniu Temple Grandin,

„Nie chodzi więc o to, że osoby z autyzmem nie reagują na kontakt wzrokowy, chodzi o to, że ich reakcja jest odwrotna w stosunku do reakcji osób neurotypowych (...) To, co osoba neurotypową czuje, kiedy ktoś nie nawiązuje kontaktu wzrokowego, może być dokładnie tym, co osoba z autyzmem czuje, kiedy ktoś nawiązuje kontakt wzrokowy” (T. Grandin, 2021, s. 53).

Poznawanie i wsłuchiwanie się w autonarrację osób autystycznych stwarza przestrzeń dialogu i porozumienia pomiędzy światem osob autystycznych (neurodywergentnych i nieautystycznych (neurotypowych)). W warunkach szkolnych wiąże się z rozpoznaniem potrzeb

ucznia w atmosferze szacunku i przejawianiu postawy otwartości na odmienny sposób doświadczania świata. Analiza specjalistycznej dokumentacji ucznia, mając na uwadze między innymi orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, opracowane przez zespół orzekający w poradni pedagogiczno-psychologicznej jest dokumentem stanowiącym fragmentaryczną wiedzę o dziecku, jego możliwościach i potrzebach (A. Kozdroń, 2015, s. 129). Zawierają uogólnione zapisy dotyczące funkcjonowania dziecka w wybranych obszarach rozwojowych oraz zalecenia ukierunkowane na działania terapeutyczne w warunkach szkolnych. Ich uszczegółowieniem zajmuje się zespół nauczycieli i szkolnych specjalistów, opracowujących IPET, który powinien być dostosowany do aktualnego stopnia funkcjonowania ucznia w oparciu o dokument określany jako WOPFU. Wnikliwie opracowana diagnoza funkcjonalna dostarcza potrzebnej wiedzy w procesie organizowania kształcenia dla ucznia ze spektrum autyzmu. Nadrzędnym kryterium wpisanym w proces spotkań szkolnego zespołu psychoedukacyjnego jest aktywna i systematyczna współpraca z rodzicami ucznia autystycznego, począwszy od momentu poprzedzającego przyjęcie ucznia do szkoły. Informacje uzyskane od rodziców pozwalają uwzględnić funkcjonowanie dziecka w warunkach domowych i poza szkolnych w dokumencie IPET. Według Agnieszki Kozdroń, tego rodzaju wiedza rodzicielska „pozwoliłaby (...) wyeliminować niewłaściwe oddziaływania dydaktycznowychowawcze” (A. Kozdroń, 2015, s. 129). Powołując wypowiedź Danuty Al-Khamisy, rzeczywistość edukacyjna sprowadza się do faktu, które można opisać jako „najpierw przyjmujemy dziecko, a potem myślimy, jak pracować” (D. Al-Khamisy, 2006, s. 297). Wcześniejsze poznanie potrzeb i możliwości dziecka ze spektrum autyzmu umożliwia ich uwzględnienie w procesie kształcenia oraz pozwala na eliminację stresogennych i stresotwórczych sytuacji szkolnych. Zdaniem Agnieszki Kozdroń, „wspierać można dziecko, gdy zna się jego potrzeby” (A. Kozdroń, 2015, s. 129). Danuta Al.-Khamisty dodaje, że jest to praca „małych kroków”, która powinna być pozbawiona rutyny i „z góry sprawdzonych metod, wymagająca cierpliwości w oczekiwaniu na drobne efekty” (D. Al-Khamisy, 2006, s. 265). Świadome i celowe działania nauczyciela, codzienne zaangażowanie i uważność na potrzeby dziecka, powinny być oparte na zdolności do współodczuwania. Pedagog, w rozumieniu Agnieszki Kozdroń jest osobą znaczącą, która kreuje postawy prointegracyjne lub segregacyjne. Autorka odnosząc się do działań nauczyciela, pisze, że,

„Gdy świadomie kreuje postawę akceptacji i szacunku dla wszystkich dzieci zarówno w otoczeniu zawodowym, jak i prywatnym tworzy model, wzór, do którego przez naśladowanie dążyć będą wszystkie dzieci w grupie. Akceptując (dziecko, dodane przez A. B) z zespołem

Aspergera, okazując mu sympatię, emanując postawą zrozumienia i empatii - uczy pozostałych (...) otwartości i szacunku wobec inności” (A. Kozdroń, 2015, s. 143).

Postawa nauczyciela, jego sposób interpretacji i rozumienia autystycznego spektrum ma istotne znaczenie w budowaniu zindywidualizowanego modelu kształcenia, który powinien być dostosowany do aktualnych potrzeb i możliwości ucznia. Sposób, w jaki nauczyciel będzie interpretował zachowania ucznia autystycznego jest często uwarunkowany przyjętym modelem pracy dydaktycznej. Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych staje się wyzwaniem w szkole ogólnodostępnej, bez oddziałów integracyjnych. Jego odmiennosc neurorozwojowa „wymusza” zmianę dotychczasowych, sprawdzalnych metod i form pracy dydaktycznej, często ukierunkowanych na ujednoczenie grupy klasowej w sposobie przekazu i „zadań” pracy na lekcji, stając w opozycji do indywidualizacji procesu kształcenia lekcyjnego. Proces indywidualizacji jest przestrzenią uważności na ucznia w jego niepowtarzalności cech wymykających ze spektrum autyzmu. Trafne wydają się być słowa, Agnieszki Kozdroń, która pisze, że

„[...] nagrodą za wysiłek i trud pedagogiczny włożony w zaspokojenie potrzeb tych wyjątkowych dzieci jest pokonywanie przez nie ograniczeń dzięki umiejętnemu wsparciu i atmosferze nacechowanej szacunkiem i akceptacją” (A. Kozdroń, 2015, s. 128).

Mądrość nauczyciela będzie widoczna w podejmowanych codziennych czynnościach dydaktycznych, które dla ucznia ze spektrum autyzmu będą stwarzały szansę na rozwój poznawczy i emocjonalno-społeczny. W procesie wychowywania i wspierania ucznia w/ze spektrum autyzmu powinno towarzyszyć nauczycielom i szkolnym specjalistom refleksyjne pytanie: co zrobiłam, co robię, co mogę, aby wesprzeć ucznia w procesie usamodzielniania życiowego? Celem nadrzędnym nie powinna być „naprawa” dziecka, aby było „normalne, typowe”, ale wspieranie go w „rozwijaniu umiejętności podejmowania własnych decyzji oraz kontroli nad własnym życiem” (B. M. Prizant, T. Fields-Meyer, 2017, s. 220). Przywołanie autonarracji osoby autystycznej, Daniela Tammeta, pozwala spojrzeć na proces edukacyjny z jego perspektywy. Autor pisze, że

„[...] poszedłem do gimnazjum i zamiast, czerpiąc z wyobraźni, pisać nowe opowiadania, musiałem wkuwać masę potrzebnych do egzaminów faktów. Zdałem sobie sprawę, że będę zmuszony sam pielęgnować talent wyzierający spod mojej nieśmiałości i braku obycia, wykorzystując wszelkie pozaszkolne sposobności” (D. Tammet, 2022, s. 13).

6.2. Przyczyny trudności i niepowodzeń edukacyjnych dziecka/ucznia z ASD

„Jeśli chcemy pomagać, musimy mieć w sobie pokorę. Pokora to nie powątpiewanie w swoją wartość i zdolności ani wyrzekanie się własnych przekonań i zasad. Pokora to przyznanie się, że nie wiesz wszystkiego, i gotowość uczenia się od innych”.

[J. Bariso, 2020, s. 141]

Niepowodzenie szkolne, zdaniem Wincentego Okonia dotyczy procesu „pojawiania się i utrwalania rozbieżności między celami edukacji a osiągnięciami szkolnymi uczniów”, którego przyczyny osadzone są w procesach dydaktycznych, środowiskowych oraz są zależne od samego ucznia, rozumiane jako zdolności umysłowe (W. Okoń, 2001, s. 263). Autor, powołując się na Czesława Kupisiewicza, do przyczyn dydaktycznych zaliczył: słabą znajomość teorii procesu dydaktycznego u nauczycieli, niedostateczne poznanie uczniów oraz „brak opieki nad uczniami opóźnionymi w nauce” (W. Okoń, 2001, s. 263). W przekonaniu Wincentego Okonia „przewycięzeniu tych przyczyn może służyć dobrze prowadzona działalność profilaktyczna szkoły, a wraz z nią działalność diagnostyczna i terapeutyczna (W. Okoń, 2001, s. 263).

W sytuacji szkolnej uczniów ze spektrum autyzmu dominuje przekonanie, że występują u nich „zachowania trudne”, które są często określane jako „dziwaczne, nietypowe, problemowe” (Z. Gruntowski, 2000, s. 65). Doświadczanie dezintegracji percepcyjnej staje się powodem rozczłonkowania spostrzeżeń, w której odbierana rzeczywistość jest nieprzewidywalna i obca. Umiejętność odnalezienia się w zróżnicowanych i zmiennych sytuacjach, doświadczanie nieoczekiwanych reakcji bodźcowych, powoduje uruchamianie procesów samo (auto) regulacji przez ucznia z ASD, które mogą przyjąć formę wykonywania powtarzalnych czynności. „Wyciszane” przez nauczyciela, jako czynnik zakłócający proces lekcyjny skutkuje wyzwalaniem zachowań „trudnych”. Brak rozumienia, że dla ucznia ze spektrum autyzmu są one o tyle ważne, ponieważ stanowią nie tylko czynnik regulujący doświadczany sensorycznie świat, ale zawierają w sobie komponent wyciszenia i przyjemności. Nie ma w nich złośliwości. Świadomość faktu, iż są odbierane jako niepożądane wyzwała u osób neurotypowych¹¹⁷ potrzebę kontroli nad nimi. U uczniów ze spektrum autyzmu, obecność innych

¹¹⁷ Neurotypowość (NT), skrót od neurologicznej typowości, jest neologizmem stosowanym w „społeczności autystycznej” jako sposób opisu osób spoza spektrum autyzmu; w pierwotnym zastosowaniu odnosi się do każdego, kto nie jest autystyczny lub ma umysł "pokrewny" wobec "autystycznego" umysłu; termin został później zawężony

osób nie stanowi powodu do wyhamowywania stereotypii. Wygaszanie zachowań niepożądanych przez nauczyciela, pozbawia dziecko możliwości samoregulacji emocji w sytuacji doświadczanego lęku i frustracji. Podejmowane działania, często dyrektywne, „wyhamowywania” zachowań repetytywnych (powtarzalnych) stają się źródłem wyzwajającym zachowania agresywne (nakierowane na nauczyciela i grupę rówieśniczą) oraz autoagresywne (np. uderzanie głową w ścianę). Świadomość nauczyciela, że stanowią one dla ucznia źródło samoregulacji, pozwala stworzyć przestrzeń do rozumienia ich zasadności. Preferowanie stałości określonych rzeczy, potraw, zjawisk, zdaniem Uty Frith „może być nie tylko oznaką przywiązania do niezmienności, ale także częściowo wynikać z nadwrażliwości na smaki i doznania dotykowe” (U. Frith, 2008, s.208). Koniecznością jest podkreślenie, że zarówno myśli, jak i ruchy o charakterze repetytywnym występują u osób o rozwoju typowym, znajdujących się poza wachlarzem spektrum autystycznego. Badaczka zalicza do nich: „chodzenie tam i z powrotem, stukanie, nucenie, huśtanie się, kołysanie, drapanie, obgryzanie paznokci i uporczywe powracanie do dręczących myśli to (...) zachowania stereotypowe, którym daleko do patologii i które zdarzają się wszystkim ludziom (...) Fakt występowania stereotypii w sytuacjach stresowych doprowadził do sformułowania hipotezy, że powtarzanie ruchów i myśli to część jakiegoś mechanizmu homeostatycznego, który reguluje poziom pobudzenia” (U. Frith, 2008, s. 212).

Dziecko w/ze spektrum autyzmu ma trudność z selekcjonowaniem doświadczanych bodźców. Przetwarzanie napływających bodźców z otoczenia odbywa się ogólnie na poziomie „oddolnym”, kontrolowanym przez przychodzące dane (*bottom-down processing*) i „odgórnym” (*bottom-down processing*), kontrolowanym przez doznawane i zakodowane wcześniejsze doświadczenia percepcyjno-poznawcze. Uta Frith jest zdania, że

„[...] procesy odgórne nieustannie modułują przepływ informacji napływających oddolnie. Na przykład wcześniejsze doświadczenie decyduje o tym, czy napływające bodźce są zgodne z oczekiwaniami, czy też nie. Jeśli są z nimi zgodne, to zostają zignorowane. Jeśli zaś nie są zgodne z oczekiwaniami, to automatycznie zostaną gruntowniej przetworzone. W ten sposób możliwe jest kontrolowanie spadającej (...) nieustannie nawałnicy bodźców. Być może w autyzmie kontrola tego typu nie występuje” (U. Frith, 2008, s.209).

Napływające informacje ze środowiska mogą nie podlegać modulacji przez „odgórny” system kontroli, dlatego każdy bodziec jest odbierany przez ucznia ze spektrum autyzmu jako

w odniesieniu do osób o ściśle typowej neurologii, to znaczy bez określonych różnic neurologicznych (por. Jim Sinclair, *A note about language and abbreviations*, 1998).

nagły i nieoczekiwany, stanowiąc źródło lęku i frustracji. Proces poznawczy jest utrudniony, ponieważ uwaga ucznia może być rozpraszana nadmierną ilością napływających bodźców. Skupianie się na przedmiotach, zjawiskach, które przyciągają uwagę ucznia z ASD, powoduje „wyłączanie się” z obecności w procesie lekcyjnym. W przekonaniu Uty Frith, posiadana zdolność utrzymywania uwagi nie jest tożsama z jej kontrolą zmienną, którą może dezintegrować nadmierna liczba napływających szczegółów zmysłowych. Badaczka wywodzi stanowisko

„[...] wydaje się, że dzieci z autyzmem nie są w stanie dobrze koncentrować się na informacjach prezentowanych symultanicznie. Dziecko wybiera jeden wąski aspekt prezentowanej informacji. (...) Mogą skupić się na przykład na kolczyku i nie zważać na osobę, która go nosi. Można to uznać za przykład przeciążenia informacyjnego” (U. Frith, 2008, s. 210).

Z drugiej strony, zdaniem autorki na skutek „niedociążenia” informacyjnego, doświadczanej nudy, uwaga przekierowuje się samoistnie na niedostrzegane wcześniej w otaczającej rzeczywistości szczegóły. Uta Frith powołuje przykład chłopca z autyzmem „którego fascynacja draperiami zaczęła się wtedy, gdy był zmuszony oglądać akademie szkolne. Ponieważ niczego nie rozumiał z przedstawień i przemówień, skupiał się na pomarszczonych kurtynach, które w świetle wielobarwnych reflektorów prezentowały się doprawdy fascynująco” (U. Frith, 2008, s. 210). Istotnym jest więc dobór odpowiednich metod i form dydaktycznych w sposobie prezentowania treści dydaktycznych przez nauczyciela, ponieważ mają one wpływ na uruchamianie procesu uwagi ucznia z ASD. Zapobiega również możliwości skupienia się na zupełnie przygodnych zjawiskach, na przykład dziejących się za oknem. Elementy przykuwające i jednocześnie rozpraszające uwagę ucznia znajdujące się w klasie szkolnej (zbyt intensywne kolory, wielobarwne tablice ogłoszeń, bliskość okna) mogą powodować przekierowanie pola uwagi ucznia z procesu lekcyjnego na odmienny kontekst stanowiący na ten czas coś, co stanowi obiekt rzeczywisty i stały z możliwością jego uważnej obserwacji. Zjawisko sfokusowanej uwagi jako osobiste doświadczenie, opisuje Temple Grandin,

„[...] lubiłam też siedzieć godzinami, nucić coś sobie i kręcić przedmiotami albo na plaży przysypywać piasek przez dłonie. Pamiętam, że przyglądałam się bacznie ziarenkom, jak naukowiec, który ogląda próbkę pod mikroskopem. Pamiętam szczegółowe informacje dotyczące przesypanych piasku i tego, jak długo będzie wirowała pokrywka od słoika, jeśli wprawi się ją w ruch z różną prędkością. Mój umysł był aktywnie zaangażowany w te czynności. Skupiłam się na nich i ignorowałam całą resztę” (T. Grandin, <https://www.researchgate.net/pub>

lication/237142432_My_Experiences_as_an_Autistic_Child_and_Review_of_Selected_Literature, dostęp elektroniczny: 24.09.2021).

Podobnych obserwacji pola spostrzeżeniowego dzieci z autyzmem dokonał Hans Asperger (1906-1980). Był zdania, że jeżeli określone zagadnienie, pytanie nie interesowało dziecko, to doświadczało ono jego zamknięcia. Stwarzało wrażenie, jakby nie słyszało pytania, nie wykazując żadnych oznak zainteresowania. Wykonywało zadanie, ale nieustannie odbiegało od tematu, co wymagało systematycznego nakierowywania uwagi na jego wykonanie. W sytuacji, gdy dziecko samoistnie skupiło swoją uwagę na czymś, co stanowiło jego pole spostrzeżeniowe, wykazywało się umiejętnością samodzielnego myślenia bez potrzeby przypominania i nakierowywania przez osobę towarzyszącą. Stawało się ożywione, zainteresowane i udzielające spontanicznych odpowiedzi dotyczących jego pola zainteresowania (por. H. Asperger, 1952, w: U. Frith, 2005, 2008). Uta Frith jest zdania, że

„[...] wzmożone przetwarzanie bodźców elementarnych może powodować częste przeciążenie bodźcami. Małe różnice jakościowe i ilościowe w informacjach sensorycznych mogą się wydawać wyraziste i nie nadające się zignorować. Z drugiej strony, jeśli na doznania nie da się nałożyć jakiegoś sensu, ująć w kategorie, to jest się na łasce ulotnych i nieustannie zmieniających się wrażeń” (U. Frith, 2008, s. 219).

Zmienna rzeczywistość szkolna często zakłóca założone schematy poznawcze ucznia ze spektrum autyzmu, stając się czynnikiem stresogennym. Stosowane przez niego automatyzmy, pozwalają zachować proces homeostazy¹¹⁸. Stanowią azyl bezpieczeństwa w doświadczaniu tego, co znane i przewidywalne. W przekonaniu badaczki, zdolności wykonawcze nie są konieczne przy działaniach rutynowych, natomiast stają się potrzebne w sytuacji zmiany planów (wtedy, gdy działanie rutynowe już nie wystarcza). Odgrywają istotną rolę, „kiedy trzeba jednocześnie wykonywać kilka zadań i przełączać się z jednego na drugie. Mają decydujące znaczenie dla podejmowania decyzji na wysokim poziomie (...) a także dla sterowania zachowaniami automatycznymi i powstrzymywania nieodpowiednich działań impulsywnych” (U. Frith, 2008, s. 216). Dysfunkcje w obszarze funkcji wykonawczych nie powodują utraty dobrej percepcji. Zdaniem autorki, dzieci z autystycznego spektrum wykazują umiejętność posługiwania się językiem i wykonawstwem automatycznych funkcji intelektualnych. Funkcje wykonawcze, jak pisze autorka „selekcjonują i kontrolują rutynowe procesy przetwarzania

¹¹⁸ Homeostaza oznacza równowagę organizmu; wywodzi się z języka greckiego od wyrazów *homois*, czyli równy, oraz *stasis*, które oznacza trwały; polega na zachowaniu równowagi wewnętrznego środowiska ludzkiego organizmu, w odniesieniu do warunków zewnętrznych (por. *Homeostaza - znaczenie, działanie, zaburzenia homeostazy*, www.medonet.pl, dostęp elektroniczny: 22.09.2020).

z niskiego poziomu, zwłaszcza w nowych sytuacjach. Są niezbędne do prawidłowego wykonywania zadań angażujących pamięć roboczą¹¹⁹, zadań obejmujących planowanie oraz zadań, w których należy powstrzymać narzucające się reakcje” (U. Frith, 2008, s. 242-243).

Michelle Turner (1997), na którą powołuje się Uta Frith, ustaliła, że dzieci z autyzmem, niezależnie od poziomu rozwoju intelektualnego wykazywały trudności w generowaniu na życzenie nowych pomysłów. Uta Frith pisze, że taki wynik pozostaje w zgodności z obserwacjami klinicznymi, „zgodnie z którymi zachowanie repetytywne staje się najintensywniejsze, gdy prosi się dziecko z autyzmem, by wymyśliło coś nowego i o tym opowiedziało lub to zrobiło, albo gdy nie ma nikogo, kto mógłby sprowokować u dziecka jakieś inne działanie” (U. Frith, 2008, s. 218). Używanie akronimu ROZZ jako repetytywne, ograniczone zachowania i zainteresowania może jednak stanowić nadmierne medykalizowanie zachowań ucznia ze spektrum autyzmu jako „symptom jakiejś choroby” (por. S. Baron-Cohen, 2021, s. 26). Natomiast uważna obserwacja zachowań dziecka pozwoli dostrzec, że jego sposób odbioru świata i przejawianie zachowań powtarzalnych może stanowić pragnienie zrozumienia świata i nadanie im pewnych wzorów, prawideł. Autor jest zdania, że do początków XXI wieku zachowania repetytywne u osób z autyzmem uważano za negatywne i niepożądane, a nauczyciele i klinicyści zalecali przeciwdziałanie takim zachowaniom. Badacz zakwestionował ten sposób rozumienia, interpretując zachowania repetytywne jako systematyzujące, inteligentne, które odzwierciedlają odmienny styl uczenia się osób ze spektrum autyzmu (S. Baron-Cohen, 2002, s. 248-254). Źródło ich odmienności tkwi w różnicach w przetwarzaniu i zapamiętywaniu informacji przez mózg. Należy podkreślić, że nie wszystkie dzieci z autystycznego spektrum wykazują szczególne umiejętności, zainteresowania i ukierunkowane pasje. Mogą jednak przejawiać skłonności do szczególnych rodzajów stymulacji sensorycznej, takich jak: dążenie do zwiększenia napływu bodźców wizualnych, dźwiękowych, machanie rękoma przed oczami, wydawanie określonych dźwięków. Jeżeli dziecko odbierze je jako przyjemne wrażenie zmysłowe, to przybiera ono formę absorbującą jego uwagę (por. B. M. Prizant, T. Fields-Meyer, 2017, s. 66-67). Zaliczanie ich do kategorii zachowań niepożądanych, zaburzających tok lekcji stanowi o nierozumieniu ich specyfiki przez nauczyciela. Zdaniem Ewy Lemańskiej-Lewandowskiej, zachowania niepożądane są interpretowane jako destruktywne, niewłaściwe, niechciane, których obecność nie jest mile widziana i nie jest akceptowana (E. Lemańska-Lewandowska, 2013, s. 250). Nadawanie statusu zachowaniom re-

¹¹⁹ Pamięć roboczą (operacyjną) można zdefiniować jako zbiór procesów, które pozwalają na przechowywanie i przetwarzanie tymczasowej informacji i przeprowadzanie skomplikowanych zadań poznawczych, takich jak rozumienie języka, czytanie, uczenie się, lub rozumowanie; jest rodzajem pamięci krótkotrwałej (por. *Pamięć robocza. Neuropsychologia funkcji wykonawczych*, dostęp elektroniczny: 24.09.2020).

petytywnym jako uciążliwym w toku lekcji, może implikować sposób myślenia o uczniu z ASD, tworząc negatywne generalizacje. Postrzeganie ucznia tylko przez pryzmat zachowań określanych jako trudne, niepożądane, utrudnia dostrzeżenie jego indywidualnego potencjału. Dokonywanie negatywnych uogólnień jest wynikiem upraszczania i fragmentarycznego postrzegania dziecka w kategorii braku, deficytu i ograniczeń funkcjonalnych. Natomiast uważane rozpoznawanie przyczyn zachowania ucznia pozwala uruchomić proces indywidualizacji kształcenia, którego niezbędnym elementem jest autorefleksja nad sposobem myślenia o autystycznym spektrum w wymiarze niepowtarzalności osoby.

Sposób konceptualizacji autyzmu wyłącznie w modelu medycznym może prowadzić do uznania, że przyczyna trudności szkolnych ucznia ze spektrum autyzmu jest upatrywana w nim samym lub jako wynik wyłącznie autyzmu (R. Wood, 2022, s. 43). Jak pisze Rebecca Wood,

„[...] chociaż istnieje więcej niż jeden typ modelu medycznego (Rioux i Valentine, 2006), to wszystkie przypisują osobom w spektrum autyzmu swego rodzaju uszkodzoną tożsamość (spoiled identity) (Williams i Mavin, 2012), co ocenia się za pomocą pewnego rozumienia normalności, którego kryteriów dana jednostka nie spełnia (Hurst, 2000)” (R. Wood, 2022, s. 43).

W przekonaniu badaczki, określone zachowania dziecka autystycznego mogą stanowić „ważne elementy jego poczucia tożsamości” (R. Wood, 2022, s. 43). Daniel Tammet, autystyczny samorzecznik swoją tożsamość określa również w kategorii doświadczania i przetwarzania języka komunikacji. Pisze, że

„Choć język angielski był językiem moich rodziców – w nim się wychowywałem i wykształciłem – nigdy nie miałem poczucia, że do mnie należy. Uczyłem się języka ojczystego świadomie i o omacku [...]. Zawsze z tyłu mojej dziecięcej głowy odbywał się symultaniczny przykład: to lub tamto słowo zastąpić innymi, bardziej zrozumiałymi, wyrazy danego zdania uporządkować ja części układanki. [...] musiałem radzić sobie sam z rozszyfrowywaniem świata. Byłem niepodobny do innych dzieci. Ich świat składał się ze słów, podczas gdy ja myślałem, odczuwałem i niekiedy nawet śniłem w języku liczb” (D. Tammet, 2022, s. 7).

Nadawanie indywidualnych znaczeń dla określonych kodów komunikacyjnych przez osoby autystyczne, skutkuje odmiennością w odbiorze i rozumieniu kultury i zasad, stylu komunikacyjnego świata neurotypowego.

Rozdział 7

Modele budowania relacji z uczniem w procesie edukacyjno-terapeutycznym

„Kontakt i relacja powinny być osią wszelkich podejmowanych względem dzieci autystycznych oddziaływań, aby z czasem, dzięki ciepłej, życzliwej, opartej na sympatii i miłości względem drugiego człowieka postawie terapeuty, autystyczny lód tajał”.
[P. Gołaska, 2016, s. 77, cyt. za: A. Alvarez, 2012].

Relacja uczeń - nauczyciel stanowi podstawowy element w tworzeniu rozumiejącego procesu wspierania rozwój i potencjał ucznia. W zakres którego wchodzi również pokonywanie ograniczeń, wynikających trudności oraz barier, które często towarzyszą uczniowi ze spektrum autyzmu w codziennym funkcjonowaniu w warunkach klasowo-szkolnych. Organizacja procesu edukacyjno-terapeutycznego jest warunkowana wieloma czynnikami, m. in. współpracą z rodzicami oraz z innymi nauczycielami uczącymi dziecko. Stanowią one ogniwo w określaniu łańcucha potrzeb i aktualnych możliwości dziecka. Nauczyciel, jako osoba wykazująca się wiedzą w zakresie wymagań edukacyjnych (znajomość podstawy programowej, programów szczegółowych, tematycznych) oraz wynikających z organizacji rzeczywistości szkolnej (regulaminy szkolne, statut szkoły, szkolny program wychowawczy), aktywnie uczestniczy w procesie stwarzania warunków edukacyjnych dla ucznia z ASD. Będąc aktywnym współuczestnikiem spotkań szkolnego zespołu nauczycieli, wychowawców i specjalistów, nazywanych zespołem psychoedukacyjnym, posiadającym umiejętności z zakresu diagnozy potrzeb dziecka, staje się kreatorem jego rzeczywistości szkolnej. Zdobywanie rzetelnej wiedzy o uczniu i jego najbliższym środowisku rozwoju (w odróżnieniu od powierzchniowych ocen, często spekulatywno-generatywnych) jest istotnym czynnikiem w tworzeniu spójnego środowiska wspierającego. Uważna obserwacja sposobu reakcji dziecka w codziennym funkcjonowaniu w rzeczywistości szkolnej, po lekcyjne rozmowy z rodzicem, opiekunem, wynikające z aktualnych sytuacji, stanowią podstawę do analizowania bieżących sytuacji, stanowiących bazę zbierania informacji o uczniu. Stanowią one istotny fundament w określaniu indywidualnych, lokalnych potrzeb dziecka (fizycznych, psychiczno-emocjonalnych, społecznych) oraz globalnych, mając na uwadze społeczność szkolną, rozumianą jako -żywy system- wzajemnie oddziałujących na siebie osób.

Zdaniem Katarzyny Leśniewskiej i Ewy Puchały,

„Dziecko ze specjalnymi potrzebami przychodząc do szkoły nie trafia w „pustkę społeczną”. lecz do środowiska, w którym poszczególne osoby mają potrzeby, oczekiwania, możliwości i ograniczenia. Tylko wówczas, gdy patrzymy na szkołę jako na system wzajemnie powiązanych i oddziaływujących na siebie elementów, działania podejmowane wobec dziecka/dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mają szansę być spójne i skuteczne” (K. Leśniewska, E. Puchała, 2011, s. 7).

Zespołowa analiza potrzeb dziecka ze spektrum autyzmu, wpisująca się w tworzenie koalicji na rzecz ucznia, pozwala spojrzeć na niego w wymiarze holistycznym. Powoływane autorki piszą, że „do szkoły przychodzi całe dziecko, a nie tylko jego umysł”, które wnosi „własne doświadczenie życiowe, możliwości, emocje, stan zdrowia, sprawności itp.” (K. Leśniewska, E. Puchała, 2011, s. 7). Wspólny namysł podmiotów zaangażowanych w proces indywidualizacji kształcenia ucznia ze spektrum autyzmu stwarza refleksyjną przestrzeń do analizy nad dotychczasowymi działaniami, poprzez projektowanie rozwiązań wpisujących się w inkluzyjność.

Współtowarzyszący rodzice, uczestniczący w spotkaniach szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów, aktywnie podejmują działania na rzecz planowania procesu edukacyjno-terapeutycznego dla dziecka, tym samym wpisując się w triadę modelu relacyjnego: dziecko (uczeń) - rodzic (opiekun) - nauczyciel (K. Leśniewska, E. Puchała, 2011, s. 7). Autorki są zdania, że

„Każdy rodzic przychodzi ze swoim bagażem życiowym, określonymi możliwościami i ograniczeniami, własnym sposobem komunikowania się. Naprzeciw nim wychodzi nauczyciel, który ma wiedzę dotyczącą funkcjonowania szkoły i doświadczenie w pracy z różnymi dziećmi. Wnosi on również swoje doświadczenie życiowe, kompetencje, mocne i słabe strony. Spotkanie tych trzech ważnych podmiotów ma na celu poznanie potrzeb i możliwości dziecka, by w rezultacie stworzyć warunki sprzyjające jego optymalnemu rozwojowi” (K. Leśniewska, E. Puchała, s. 7, <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=K.+IESNIEWSKA%2C+ORGANIZACJA>, dostęp elektroniczny: 04.11.2021).

Istniejąca podmiotowa triada jest wpisana w proces wzajemnej współpracy na rzecz dziecka. W jej zakres wchodzi, jak twierdzą autorki, skorelowane ze sobą obszary wzajemnych powiązań w zakresie poznania, związków i relacji. Proces poznawania ucznia ze strony nauczyciela obejmuje rozmowy z dzieckiem, jego rodzicami, obserwacje reakcji i zachowań dziecka m.in. podczas prób nawiązywania relacji rówieśniczych indywidualno-grupowych,

reagowanie na inicjatywy wykazywane przez ucznia. Zdaniem Katarzyny Leśniewskiej i Ewy Puchały, dotyczy również dokonywanej analizy dokumentów (orzeczenia, dokumentacja medyczna udostępniona przez rodzica) oraz „zauważonych postępów w rozwoju dziecka związanych z edukacją i rozwojem społecznym” (K. Leśniewska, E. Puchała, 2011, s. 7).

Nauczyciel wchodząc w triadę relacji, ma szansę, na co zwracają uwagę autorki, na dokonywanie autorefleksji dziejącej się w procesie wzajemnego poznawania, w którym celem nadrzędnym jest budowanie środowiska sprzyjającego integralnemu rozwojowi dziecka. Świadomość różnorodności uczniów w spektrum autyzmu w sposobie rozumienia i zaspokajania ich potrzeb, stwarza szansę na budowanie indywidualizacji w procesie kształcenia, w której autorki dostrzegają szansę na optymalizowanie rozwoju ucznia. W swoim sposobie spojrzenia na edukację i wychowanie w szkole, badaczki proponują współpracę dialogową opartą o spotkanie osób - partnerów, posiadających określone kompetencje, potrzeby, oczekiwania, możliwości i ograniczenia (K. Leśniewska, E. Puchała, 2011, s. 9). W myśl proponowanego modelu, nauczyciele we współpracy z rodzicami, wspierani przez szkolnych (wewnętrznych) specjalistów, tworzących społeczność szkolną oraz specjalistów zewnętrznych, poza szkolnych, rozwiązują pojawiające się problemy, bariery i trudności edukacyjne ucznia ze spektrum autyzmu. Celem podejmowanych działań staje się proces nakierowany na nabywanie umiejętności budowania strategii działania i realnej oceny możliwości jego realizacji, rozumianej jako etapowe wdrożenie podlegające refleksyjnej ewaluacji. W zakres którego wchodzi ocena efektywności indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego, udzielanej pomocy pedagogiczno-psychologicznej (np. programów rozwijających uzdolnienia ucznia), czy też przyjętych do realizacji specjalistycznych programów terapeutycznych, takich jak plan zajęć rewalidacyjnych. W przekonaniu powoływanych autorek, istota tak rozumianego celu zawiera się w aktywnym procesie uruchamiania uczenia się od siebie nawzajem, w którym nauczycielom i rodzicom zostaje stworzona szansa samodzielnego nabywania wiedzy. Ujmują to, w powołaniu się na Annę I. Brzezińską jako zdobywanie wiedzy „od doświadczenia do refleksji”, w którym zaangażowany jest cały człowiek, a nie tylko jego umysł (K. Leśniewska, E. Puchała, 2011, s. 26). Dokonujący się transfer wiedzy w relacyjnej triadzie zaangażowanych osób umożliwia uczenie się od siebie nawzajem, uczenie sytuacyjno-problemowe, którego skutkiem jest nabywanie i rozwijanie kompetencji niezbędnych w obszarze wspólnotowych działań na rzecz rozwoju ucznia, wydobywania jego potencjału w procesie usamodzielniania życiowego. W modele działań edukacyjno-terapeutycznych powinien być wpisany proces budowania wzajemnych relacji z uczniem.

Paulina Gołaska, powołując się na Alvareza (2012) jest zdania, że

„Działania terapeutyczne skoncentrowane na wspieraniu dziecka z autyzmem w budowaniu i utrzymywaniu znaczących, wartościowych relacji powinny stać się osią wszelkich oddziaływań i podstawą wprowadzania dalszych, zorientowanych edukacyjnie interwencji. Posłuszniejsze czy lepiej wyedukowane dziecko z pewnością będzie źródłem satysfakcji dla związanych z nim dorosłych - rodziców, nauczycieli, terapeutów - lecz dziecko bardziej zainteresowane światem, wchodzące z przyjemnością w znaczące dla siebie relacje z innymi będzie nie tylko źródłem radości dla innych, ale i szczęśliwym człowiekiem dla samego siebie” (P. Gołaska, 2016).

W przekonaniu badaczki, osią wszelkich oddziaływań terapeutycznych dzieci ze spektrum autyzmu powinna być relacja z terapeutą, budowana już na samym początku procesu diagnostyczno-terapeutycznego. Dorosły, który postrzega dziecko w wymiarze całościowym, traktując go podmiotowo, sprzyja humanizacji pracy terapeutycznej, przeciwstawiając się interwencjom nakierowanym tylko na definiowanie deficytów z zamiarem „wygaszania”, czy też interwencyjnej „naprawy braku” (P. Gołaska, 2016, s. 67-68). Terapia relacyjna angażuje dwuelementowo osobę terapeuty, jego wymiar poznawczy (umysłowy) oraz emocjonalny (określany przez autorkę jako „serce”). Stawia też wymagania wobec terapeuty, takie jak: przejawianie wnikliwości, uważności, umiejętności szybkiego przetwarzania docierających informacji, elastyczności działania jako odpowiedzi na zachowanie dziecka. Wiąże się również, zdaniem autorki z emocjonalnym wysiłkiem terapeuty, które opisuje następująco

„[...] terapeuta obdarza dziecko prawdziwie silnymi uczuciami (sympatia, miłość, troska) i jednocześnie odciąża dziecko z tych, które ono samo przeżywa (lęk, złość, bezradność, poczucie beznadziei, pustka) (...) Emocje, które przeżywa i okazuje dziecku terapeuta - sympatia, życzliwość, żywe zainteresowanie, troska i inne - muszą być prawdziwe i głębokie” (P. Gołaska, 2016, s. 68-69).

Proces budowania relacji w terapii dziecka z ASD nie może być rezultatem, czy wynikiem, jak określa Paulina Gołaska „wyuczenia się określonej techniki czy strategii”. Nie powinien być rozumiany mechanicznie, jako „zalecane narzędzie w terapii” (P. Gołaska, 2016, s. 69). Autorka nawet posuwa się do stwierdzenia, że takie „rozumienie postawy i roli terapeuty wydaje się być wysoce nieetyczne i nie akceptowalne w pracy z drugim człowiekiem” (P. Gołaska, 2016, s. 69). Wzajemne dopasowywanie się na linii dziecko - terapeuta wymaga stwarzania bezpiecznej i przewidywalnej strukturalnie przestrzeni relacyjnej dla dziecka. Pro-

ces wzajemnego „oswajania się ze sobą” wymaga czasu i jest warunkowany uważną obserwacją terapeuty - zachowań, mowy ciała, gestów dziecka z zachowaniem tempa działań dostosowanych do aktualnego stopnia funkcjonowania dziecka. Paulina Gołaska zauważa, że w tej wzajemnej diadzie to zawsze dorosły/terapeuta występuje jako ten dojrzały i bardziej doświadczony, który wprowadza przemyślane działania nakierowane na rozwój dziecka. Píše, że

„Jego zadaniem jest bycie w relacji, a jednocześnie ponad nią, czyli nieustanne obserwowanie tego, co dzieje się między nim a dzieckiem, aby możliwe było monitorowanie dobrostanu i postępów dziecka, a także identyfikowanie pojawiających się w danym momencie potrzeb i adekwatne na nie reagowanie” (P. Gołaska, 2016, s.74).

Terapia oparta na relacji nie jest remedium na wszelkie trudności dziecka z autyzmem, co słusznie podkreśla autorka. Nie może stanowić jedyne modelu terapeutycznego. Jednak powinna stanowić istotny element w organizowaniu procesu edukacyjno-terapeutycznego dla dziecka z ASD, stanowiąc sposób na rozumienie aktualnych potrzeb i możliwości ucznia. Zdaniem badaczki stanowi wynik uważnego analizowania „normatywnego rozwoju i identyfikowania tych intuicyjnych reakcji opiekuna, które naturalnie wspierają dziecko” (P. Gołaska, 2016, s. 77).

Istotnym elementem w procesie terapeutycznym jest świadomość, że nie należy oczekiwać- zdaniem Rebeccy Wood „przeformułowania ich własnej natury”, ale dostosowanie warunków szkolnych do możliwości i potrzeb ucznia autystycznego (R. Wood, 2022, s. 51). Tego rodzaju dostosowania, uwzględniające różnorodność uczniowską, wpisują się w „projektowanie uniwersalne” (*universal design*), które autorka zalicza do kategorii idealistycznej.

7.1. Model w oparciu o więź w rozumieniu Teorii Przywiązania

„Chcąc skutecznie wspierać ucznia w pokonywaniu ujawnianych przez niego trudności w obszarze społeczno-emocjonalnym, należy najpierw zrozumieć ich genezę. To oczywiste, że każdy z nas dorosłych chętnie przyjąłby gotowy zestaw „recept” wyjaśniających, co konkretnie należy zrobić, kiedy dziecko prezentuje określone zachowania, bez zbytecznego ich analizowania. Niestety, to tak nie działa”.

[A. Ludorowska, <https://terapiaspecjalna.pl/artypul/teoria-przywiazania>, dostęp elektroniczny: 30.11.2021].

Teoria przywiązania (*attachment theory*) nazywana teorią więzi, w interpretacji Agnieszki Ludorowskiej, wyjaśnia sposoby i określa kategorie kształtowania się najwcześniejszych więzi dziecka z ważnymi osobami w jego życiu. Skupia się na istocie ich powsta-

nia i wpływie na kształtowanie ich charakteru w odniesieniu do holistycznego rozwoju i funkcjonowania człowieka (A. Ludorowska, <https://terapiaspecjalna.pl/artukul/teoria-przywiazania>, dostęp elektroniczny: 30.11.2021). Autorem teorii przywiązania był John Bowlby (1907-1990), który opracował ją na podstawie obserwacji swoich pacjentów, którzy na etapie wczesnego dzieciństwa - od urodzenia do 3 r. ż. doświadczyli traum środowiskowych (por. M. Kielar-Turska i in., 2004). Własne doświadczenia badacza w połączeniu z dostępem do wyników badań na przestrzeni lat czterdziestych i pięćdziesiątych dwudziestego wieku w Europie i Stanach Zjednoczonych, dotyczących wpływu na rozwój dziecka od jego najwcześniejszego etapu rozwojowego takich sytuacji jak: długotrwała izolacja od rodzica, częsta zmiany opiekuna, wskazały jednoznacznie na jego negatywny wpływ (por. P. Marchwicki, 2006, s. 366, m.in. cyt. m.in., za: J. Aubry, 1955; H. Olechnowicz, 1963). Piotr Marchwicki, powołując wypowiedź Johna Bowlby pisze, że

„Po serii doświadczeń utraty różnych osób pełniących rolę matki, którym dziecko za każdym razem udzielało trochę swojego zaufania i uczucia, będzie się ono coraz mniej przywiązywać do zajmujących się nim osób, a z czasem przestanie przywiązywać się do kogokolwiek: stanie się coraz bardziej zamknięte w sobie i zamiast kierować swoje pragnienia i uczucia do ludzi, będzie się coraz bardziej interesować rzeczami materialnymi, takimi jak: słodycze, zabawki lub pokarm” (P. Marchwicki, 2006, s. 367, cyt. za: J. Bowlby, 1999, s. 42-43).

Koncepcja tworzącego się u dziecka zamknięcia na skutek izolacji od rodzica i przekierowania uwagi na przedmiot, wpisywała ją raczej w nurt psychoanalityczny, obecny w teorii „oziębłych matek”, autorstwa Bruno Bettelheima. Próba wyjaśnienia przyczyn autystycznego spektrum w takim wymiarze, generowało sposób myślenia o autyzmie jako o „chorobie do wyleczenia” na skutek psychoterapii rodzica. Jednak John Bowlby nie identyfikował się z ówczesnym nurtem psychoanalitycznym, a nawet go krytykował „między innymi za to, że nie poświęca dostatecznej uwagi rzeczywistym doświadczeniom małego dziecka, koncentrując się na jego wewnętrznym świecie fantazji” (P. Marchwicki, 2006, s. 368, cyt. za: J. Bowlby, 1989, s. 41-42).

John Bowlby przyjął hipotezę, że potrzeba więzi stanowi element wrodzony (genetyczno-biologiczny) w której naczelnym predyktorem jest dążenie do przetrwania w poczuciu bezpieczeństwa. Postawiona teza istnienia integralnej osobniczej natury systemu przywiązania u człowieka, warunkowanego czynnikami biologicznymi, stanowiła podstawę wyjaśnienia potrzeby tworzenia emocjonalnych więzi. Tworzący się od najwcześniejszych etapów życia dziecka wzorzec rozwojowy, który na późniejszych etapach rozwoju przyjmuje postać prefe-

rowanego stylu przywiązania, pozostaje w ścisłym związku z czynnikami sytuacyjnymi. Zaliczyć można do nich, m. in. zdolność regulacji stanów emocjonalnych, umiejętność dokonywania samooceny, sposobu postrzegania świata i ludzi oraz wchodzenie i budowanie relacji społecznych. Zdaniem Agnieszki Ludorowskiej w znaczący sposób wiąże się ze sposobem funkcjonowaniem dziecka w szkole. Autorka pisze, że

„Uczeń o realistycznej, pozytywnej samoocenie będzie chętniej podejmował wyzwania (np. brał udział w olimpiadzie lub zawodach, ale także - po prostu - zgłaszał się do odpowiedzi, wyrażał swoje zdanie) i lepiej znosił porażki. Zdolność regulacji emocji pozwoli mu radzić sobie z sytuacjami trudnymi bez uciekania w agresję lub wycofanie, a kompetencje społeczne spowodują, że będzie lubiany wśród rówieśników” (A. Ludorowska, <https://terapiaspecjalna.pl/artukul/teoria-przywiazania>, dostęp elektroniczny: 30.11.2021).

W sformułowanej teorii przywiązania Johna Bowlbyego, istotne są takie terminy, jak: „przywiązanie”, „zachowania związane z przywiązaniem” i „system przywiązania”, które odpowiadają trzem schematom, komponentom teoretycznym: psychodynamicznemu, behawioralnemu, poznawczemu (P. Marchwicki, 2006, s. 369, cyt. za: J. Holmes, 1994, s. 71-72). Pojęciami kluczowymi w teorii przywiązania są terminy takie jak: główna figura przywiązania, wzorce przywiązania oraz wewnętrzne modele operacyjne. Przechodząc do ich wyjaśniania, należy zwrócić uwagę, że stanowią one trzon rozumienia i przyjmowanego punktu odniesienia określonych struktur interpretacyjnych. Pierwsze z nich, można odnieść do osoby znaczącej dla dziecka, którą staje się rodzic, opiekun zastępczy (adopcyjny) lub członek najbliższej rodziny (babcia, dziadek). Istotnym jest posiadanie przez dorosłego kompetencji rodzicielskich, m.in. dojrzałości, odpowiedzialności, reagowania na potrzeby dziecka, oraz jak twierdzi autorka, dostępności i wrażliwości na potrzeby dziecka. Jakość sprawowanej opieki ma zdecydowany wpływ na tworzenie się określonej struktury przywiązania. Intencjonalne działanie, będące skutkiem własnych przekonań lub nieprzepracowanych problemów, skutkuje przywiązaniem określanym jako tzw. poza bezpieczne, stanowiące opozycję wobec bezpiecznego, który Agnieszka Ludorowska opisuje następująco,

„Wzorzec bezpieczny (...) powstaje wówczas, kiedy opiekun jest dostępny, wrażliwy i responsywny wobec potrzeb dziecka, tzn. reaguje na nie w adekwatny oraz przewidywalny sposób, uwzględniając przy tym zmiany wynikające z toku rozwoju (...) akceptuje potrzebę bliskości dziecka i samo dziecko (...) również wówczas, kiedy prezentuje ono trudne emocje. Aktywnie wspiera dziecko w procesie regulacji emocji, a także uczy je radzenia sobie z sytuacjami trudnymi. Nie blokuje naturalnej potrzeby eksploracji u dziecka i jego chęci poznawania

świata, ono samo zaś, im bardziej bezpiecznie się czuje w relacji z główną figurą, tym chętniej eksploruje otoczenie, ponieważ wie, że opiekun jest, czuwa i zawsze może do niego wrócić” (A. Ludorowska, <https://terapiaspecjalna.pl/arttykul/teoria-przywiazania>, dostęp elektroniczny: 30.11.2021).

W opozycji do wzorca bezpiecznego jest poza bezpieczny, do którego można zaliczyć wzorzec lękowo-unikający, lękowo-ambiwalentny oraz przywiązanie zdezorganizowane. Pierwszy z nich ma swoje korzenie w odtrącaniu i nie reagowaniu na potrzeby dziecka przez rodzica. Opiera się na tolerowaniu takich zachowań dziecka, które są zgodne z oczekiwaniem dorosłego. Przyjęcie strategii kontrolującej oraz myślenia - blisko, ale nie za blisko- powoduje, że dziecko „obronnie dezaktywuje system przywiązania”, który charakteryzuje się określonymi stanami, takimi jak wymienione przez powoływaną powyżej autorkę,

„[...] w obecności rodzica nie płacze, udaje, że czuje się dobrze (odcina się od własnych emocji), bywa przesadnie posłuszne, nie zabiega o kontakt, ponieważ spodziewa się odtrącenia. Uczy się, że ekspresja emocji oznacza karę (...) Tym samym, w oczach dorosłych takie dziecko może sprawiać wrażenie nadmiernie samodzielnego i niezależnego, co czasem jest przez nich wartościowane pozytywnie („On w ogóle nie płacze!”). (...) Takie dzieci mają również tendencję do obronnego (nadmiernego) angażowania się w czynności o charakterze poznawczym, w zabawę, eksploracja dominuje u nich nad poszukiwaniem bliskości. Dziecko unikające „uczy się”, że bliskość nie jest dobra i nie przynosi ukojenia” (A. Ludorowska, <https://terapiaspecjalna.pl/arttykul/teoria-przywiazania>, dostęp elektroniczny: 30.11.2021).

Drugi z wymienionych wzorców: lękowo-ambiwalentny, związany jest z brakiem konsekwencji w zachowaniach rodzica, w którym obecna jest dominująca perspektywa rodzica i stanu jego aktualnego samopoczucia. Dziecko doświadcza konfliktu „pomiędzy pragnieniem bliskości a spodziewaną frustracją potrzeb”, dążąc „do bliskości kosztem działań eksploracyjnych”, słabo kontrolując emocje („łatwo wpada w złość, miewa napady hysterii, jest stale nadmiernie pobudzone i nadwrażliwe”) lub okazuje bezbronność w przekonaniu doświadczenia opieki ze strony rodzica (A. Ludorowska, <https://terapiaspecjalna.pl/arttykul/teoria-przywiazania>, dostęp elektroniczny: 30.11.2021).

Odnosząc się do trzeciego elementu we wzorcu poza bezpiecznym, a mianowicie - przywiązania zdezorganizowanego, należy wskazać, że wiąże się on, w przekonaniu Agnieszki Ludorowskiej z skrajną kategorią wzbudzania strachu przez rodzica (zachowania przemocowe, uzależnieniowe od substancji psychoaktywnych, zaburzenia psychiczne). Skutkiem tego, dziecko nie jest w stanie zbudować stałej (spójnej) strategii zachowania. Relacja

z dorosłym-rodzicem może przyjmować rolę odwróconą, w której dziecko wchodzi w rolę opiekuna, wypierając swoje naturalne potrzeby na skutek bezradności rodzica. Autorka pisze o skutkach takiego rodzaju zaburzonej relacyjności, wskazując na dziecko, które

„Funkcjonuje w nieustannym poczuciu zagrożenia, nie radzi sobie z własnymi emocjami, miewa napady złości, a z drugiej strony bywa, że popada w stan zahamowania emocjonalnego, czasem mało wyraźnie reaguje na ból. Wzorzec zdezorganizowany niesie ze sobą wysokie ryzyko przyszłych zaburzeń” (A. Ludorowska, <https://terapiaspecjalna.pl/arttykul/teoria-przywiazania>, dostęp elektroniczny: 30.11.2021).

Prognostyczne ryzyko wystąpienia zachowań przestępczych, zaburzeń emocjonalnych, a nawet psychicznych na skutek długotrwałego negatywnego wpływu osób znaczących na wczesnych etapach rozwoju dziecka, pozostaje w zgodzie z interpretacją twórcy teorii przywiązania (por. J. Bowlby, 2000).

Systematyzujące się doświadczenia dziecka w kontakcie z główną figurą przywiązania, jak wskazuje powoływany badacz, tworzą określone struktury, takie jak: nieświadome reprezentacje tej figury, sposób postrzegania samego siebie oraz otaczającego środowiska. Stanowią one, jak pisze wspomniany autor, fundament do budowy wewnętrznych modeli operacyjnych w kategorii przywiązania (*Internal Working Models*). Są one, zdaniem powoływanego badacza, odpowiedzialne za funkcjonowanie całego systemu przywiązania, tworząc struktury poznawcze i przyczyniając się do rozpoznawania i budowania realnego obrazu rzeczywistości. W ich skład wchodzi składowe modele operacyjne, które są identyfikowane według określonych znaczeniowych kategorii. Dokonywanie identyfikacji struktur poznawczych pozwala wyodrębnić struktury należące do komponentów przywiązania, które w przekonaniu Piotra Marchwickiego dotyczą poniżej wymienionych:

- postaci przywiązania (wg. J. Bowlby - model świata lub innych ludzi) zawiera „przekonania na temat tego, kim jest ta osoba, gdzie ją można znaleźć, w jaki sposób reaguje na prośby o pomoc i ochronę” (P. Marchwicki, 2006, s. 372),
- samego siebie (model Ja) zawiera „przekonania na temat samego siebie, na ile jest się postrzeganym przez postać przywiązania jako osoba warta akceptacji, której wyrazem jest chęć udzielenia pomocy i ochrony” (P. Marchwicki, 2006, s. 373, cyt. za: J. Bowlby, 2000, s. 197-198).

W przekonaniu powoływanego powyżej badacza, tworzą się one na skutek doświadczeń z osobami do których dziecko jest przywiązane od najwcześniejszego etapu rozwojowe-

go. Generują określone postawy, które utrwalając się, tworzą określone przyszłościowe i możliwie przewidywalne schematy przywiązania. Piotr Marchwicki pisze, że

„Jeśli doświadczenia dziecka w dzieciństwie w interakcji z osobami, do których jest ono przywiązane, są w przeważającej mierze pozytywne (...) jeśli osoby te są dostępne i gotowe do odpowiedzi na jego potrzeby, wtedy dziecko rozwija wewnętrzne modele operacyjne zawierające pozytywne przekonania na temat postaci przywiązania i pozytywne przekonania na temat samego siebie (...) Jeśli natomiast doświadczenia dziecka (...) są negatywne, to jest, jeśli osoby te nie są łatwo dostępne i nie wyrażają gotowości do udzielenia mu pomocy i opieki w sytuacji, kiedy odczuwa ono strach, poczucie zagrożenia itd., wtedy dziecko rozwija wewnętrzne modele operacyjne zawierające negatywne przekonania na temat postaci przywiązania jako osób nieprzewidywalnych i niegodnych zaufania oraz obraz samego siebie jako osoby, która nie jest warta akceptacji” (P. Marchwicki, 2006, s. 373, cyt. za: J. Bowlby, 2000, s. 197-198).

Istotnym jest, jak słusznie podkreśla Piotr Marchwicki, że kształtujące się przekonania tworzą wzorce generalizacyjne w przeniesieniu na inne osoby. Powołując się na wypowiedź Johna Bowlby, autor pisze, że

„Jest prawdopodobne, że dziecko, które nie było chciane, nie tylko czuje się niechciane przez rodziców, ale myśli, [...] że jest ono niechciane przez nikogo. I na odwrót, dziecko bardzo kochane, będzie dorastało prawdopodobnie nie tylko, mając ufność w miłość rodziców, ale i z przekonaniem, że jest ono godne miłości ze strony wszystkich innych ludzi” (P. Marchwicki, 2006, s. 373, cyt. za: J. Bowlby, 2000, s. 198).

Zasymilowane wewnętrzne modele przywiązania są trudno modyfikowalne na późniejszych etapach rozwojowych, ponieważ pierwsze doświadczenia dziecka mają wpływ na sposób postrzegania siebie i innych. Ma to szczególne znaczenie w budowaniu relacji, mając na uwadze również relacje rówieśnicze w grupie szkolnej. Akceptacja dziecka, rozumienie jego potrzeb i wpisanych rozwojowych odmienności przez osoby dla niego znaczące, powoduje, zdaniem autora wzmacnianie potwierdzenia i konsolidację nabytych struktur modeli operacyjnych. Można mówić o tendencyjności wewnętrznych modeli, które Piotr Marchwicki przyporządkowuje do mechanizmów trwania i samo wzmacniania się. Autor pisze, że

„[...] formują się one w okresie dzieciństwa, wywierają potem wpływ na funkcjonowanie w bliskich relacjach międzyosobowych w okresie życia dorosłego. Osoby nie uświadamiają sobie jednak często ich wpływu, ponieważ działanie wewnętrznych modeli operacyjnych do-

konuje się w przeważającej mierze poza udziałem świadomości”(P. Marchwicki, 2006, s. 374, cyt. za: J. Bowlby, 1989, s. 122-125).

Ma to istotne znaczenie w procesie prób nawiązywania relacji rówieśniczych w przypadku dzieci ze spektrum autyzmu. Szczególne zainteresowanie światem nieożywionym jest dla nich strukturą przewidywalną. Nie oznacza to jednak, że nie potrzebują kontaktu i relacyjności z drugim człowiekiem. Stworzenie bezpiecznej i rozumiejącej przestrzeni w warunkach szkolnej inkluzji pozwala im na wchodzenie w relacyjność na miarę ich potrzeb i możliwości, przy uważnym wsparciu osób uczestniczących w tym procesie.

7.2. Model regulacji stanów emocjonalnych obszarów doświadczanych (Self- Reg.)

„Nie ma złych emocji, są tylko nieodpowiednie sposoby ich regulacji. Emocje są jak busola - pozwalają lepiej orientować się w świecie”

[E. Pragłowska, <https://web.swps.pl>, dostęp elektroniczny: 04.12.2021].

Metoda *Self-Reg.* (z ang. *self-regulation*) została opracowana przez Stuarta Shanker’a. Chociaż sam autor identyfikuje ją raczej z procesem nabywania umiejętności rozpoznawania własnych emocji. Zdaniem Moniki Iskierskiej-Mreńca „pokazuje jak patrzeć na zachowanie dziecka, ale też (...) własne, z właściwej perspektywy, odpowiadać na potrzeby i pomagać w radzeniu sobie z daną stresującą sytuacją” (M. Iskierska-Mreńca, <https://www.monikaiskierska.pl/self-reg-o-co-w-tym-chodzi>, dostęp elektroniczny: 04.12.2021). Określana jest również jako jedno z podejść w którego centrum jest samoregulacja związana z doświadczanymi stanami emocjonalnymi i stresowymi. W tym ujęciu, stres jest utożsamiany z utratą energii funkcjonalnej, która zaburza równowagę emocjonalną. Obejmuje zarówno stresory identyfikowalne (np. choroba), jak i ukryte (w tle, przebodźcowanie). Niekorzystną sytuacją dla organizmu jest nakładanie się sytuacji stresogennych, w których dochodzi do wzmocnienia stresu (określony rodzaj stresu zwiększa wrażliwość na kolejne, pojedyncze lub złożone stresory).

Umiejętność rozpoznawania stresorów jest istotna w budowaniu strategii radzenia sobie z nimi oraz nabywania zdolności regeneracyjnych. Rozwijanie kompetencji samoregulacyjnych u dziecka jest ściśle skorelowana z posiadaniem jej przez dorosłego, który przyjmuje rolę opiekuna wspierającego dziecko w procesie radzenia sobie z własnymi emocjami. W przekonaniu Agaty Przybylskiej, idea podejścia *Self-Reg.* zawiera się w zdaniu, „bądź świadom stresu i tego, co go powoduje, unikaj jego nadmiaru i regeneruj się, kiedy

tylko możesz” (A. Przybylska, <https://www.terapiapoznan.pl/self-reg/>, dostęp elektroniczny: 04.12.2021). W codziennej rzeczywistości sytuacje generujące stres są stałym elementem wpisanym w dziejące się procesy społeczno-relacyjne. Generują one pierwotne reakcje neuronalne, typu: walcz albo uciekaj. Autorka opisuje ten proces następująco,

„Zestresowany mózg działa w specyficzny sposób, który pierwotnie miał służyć uniknięciu potencjalnego zagrożenia. W tych warunkach nie jesteśmy w stanie w pełni korzystać z potencjału naszego mózgu. Aby przywrócić jego normalne i efektywne funkcjonowanie, potrzebne jest obniżenie stanu pobudzenia, aby nasz układ nerwowy przestał znajdować się w stanie *alarmowym*. Do tego właśnie powinna służyć nam samoregulacja” (A. Przybylska, <https://www.terapiapoznan.pl/self-reg/>, dostęp elektroniczny: 04.12.2021).

Nieprzewidywalność, zmienność sytuacyjna skutkuje doświadczaniem emocji związanych z przeciążeniem systemu nerwowego. Umiejętność ich zidentyfikowania, rozpoznania, zinterpretowania i nazwania, pozwala na „łagodniejsze przechodzenie przez rozmaite sytuacje stresowe” (A. Przybylska, <https://www.terapiapoznan.pl/self-reg/> dostęp elektroniczny: 04.12.2021). Budowanie procesu samoświadomości doświadczanego stanu emocjonalnego oraz nabywanie umiejętności regeneracyjnych po doświadczeniu stres stanowi istotny element w procesie samoregulacji. Należy go różnicować od samokontroli, która w rozumieniu autorki „najczęściej zakłada ignorowanie objawów stresu i *przewycięzanie go* czymś, co wiele osób nazywa *siłą woli*” (A. Przybylska, <https://www.terapiapoznan.pl/self-reg/>: dostęp elektroniczny: 04.12.2021). Natomiast w pojęciu-smoregulacja mieści się naturalna zdolność człowieka „do powrotu od stresu do stanu równowagi”, w którym istotna jest świadomość zachowania i regulacja jego przyczynowości, a nie poddawanie go ciągłej kontroli (A. Przybylska, <https://www.terapiapoznan.pl/self-reg/>: dostęp elektroniczny: 04.12.2021).

Postawa kontrolna wobec samego siebie może generować kolejne sytuacje lękowe, stając się źródłem obaw i niepewności. Wiąże się raczej z tłumieniem przeżywanych emocji, które otoczenie określa jako niewłaściwe i niepożądane. W procesie klasowo-lekcyjnym, często jest sprowadzane do dyrektywnych nakazów nauczyciela, jako komunikaty - bądź cicho, nie wierć się, słuchaj, siedź spokojnie. Szczególnie jest to trudne dla ucznia ze spektrum autyzmu, którego zachowanie jest uwarunkowane potrzebami organizmu wynikającymi z indywidualnych cech autystycznego spektrum. Dominujący w pedagogice szkolnej i specjalnej nurt behawioralny, nakierowany na kontrolę zachowań i postaw ucznia, w obecnym czasie staje się już post behawiorystyczny. Jednokierunkowa perspektywa, zdaniem badacza, nakierowana tylko na zmianę zachowania, skutkuje eskalacją trudnych emocji dziecka. Można powie-

dzieć, że jest oporna na interwencję, ponieważ nie występuje w niej wspólna więź rozumiejąca między dorosłym, a dzieckiem. Zarządzanie zachowaniem dziecka w paradygmacie warunkowania jest spojrzeniem instrumentalnym na ucznia, który w tak rozumianym procesie edukacyjno-terapeutycznym staje się przedmiotem urabiania do rzeczywistości (por. S. Shanker, 2012, s. 9).

Istota procesu *Self-Reg.* sprowadza się do udzielania (samo) odpowiedzi przez nauczyciela na pytania: Dlaczego właśnie ten (a nie inny) impuls pojawił u mnie tu i teraz i czy pojawił się również u ucznia? Czym jest spowodowany? W tej przestrzeni nie ma pytania kontrolnego o charakterze obwiniającym, które może pojawić się zarówno u ucznia, jak i nauczyciela: Dlaczego nie mogę zahamować określonej reakcji lub zachowania? Monika Iskierska-Mreńca proponuje przyjęcie „nowej perspektywy” nadawania znaczeń dla doświadczanych emocji przez dziecko. Autorka pisze, że

„W chwili, kiedy zrozumiesz, że trudne zachowania dziecka są spowodowane nadmiarem stresu, zmienia się cała wasza relacja. W *Self-Reg* proces ten nazywa się *przeformułowaniem sposobu, w jaki postrzegamy zachowanie dziecka*. (...) Najprostszym sygnałem, że dziecko doświadcza nadmiernego stresu, jest postępowanie, które traktowane jest jako złe zachowanie lub wyraz złej woli. (...) W momencie, w którym rozpoznajesz, że (...) dziecko nie zachowuje się źle specjalnie, a raczej, że jest pod wpływem zbyt dużego stresu, Twój własny stres nagle się zmniejsza” (M. Iskierska-Mreńca, cyt. za: S. Shaker, <https://www.monikaiskierka.pl/self-reg-o-co-w-tym-chodzi/>, dostęp elektroniczny: 04.12.2021).

Odnosząc się do propozycji 5 kroków w procesie *Self-Reg.* Stuarta Shankera, autorka zwraca uwagę na jego czynniki składowe, takie jak:

1. Rozpoznanie nadmiernego stresu (sygnały płynące z zachowań werbalnych i niewerbalnych dziecka), przeformułowanie interpretacji problematycznych zachowań dziecka (w *Self-Reg.* tego typu zachowania są interpretowane jako stany tego, że dziecko/Ty sama/sam doświadczacie nadmiernego czynników stresogennych).
2. Rozpoznanie stresorów w pięciu wymienionych obszarach - sformułowanie pytania zaczynającego się od pytajnika, dlaczego? (świadomość, że określone stresory nie są oczywiste i konieczne jest ich odkrywanie).
3. Redukowanie stresu (eliminacja po ich rozpoznaniu lub zminimalizowanie wpływu).
4. Budowanie samoświadomości (jako uświadamianie sobie, w jakich sytuacjach i kiedy jesteś zestresowany, jakie sygnały Ci o tym mówią i dlaczego tak się dzieje wraz z

obserwacją i identyfikacją doświadczanych stanów z kategorii uczucia i zachowań, kiedy jesteś spokojna/spokojny).

5. Stworzenie własnej strategii samoregulacji (regeneracja, proces orientacji pomocowych w dochodzeniu do stanu homeostazy emocjonalnej, „budowanie długoterminowych strategii regeneracji, zarządzania stresem i utrzymywania/przywracania równowagi” - zadanie dorosłego - wspieranie dziecka ze świadomością, że „w Self-Reg nie ma uniwersalnych rozwiązań dla wszystkich. Każdy z nas jest inny i ma szansę znaleźć swoje własne strategie” (M. Iskierska-Mreńca za: S. Shaker, <https://www.monikaiskierka.pl/self-reg-o-co-w-tym-chodzi/>, dostęp elektroniczny: 04.12.2021).

W procesie samoregulacji istotny jest sposób w jaki osobniczy autonomiczny układ nerwowy (wegetatywny, część obwodowego układu nerwowego) reaguje na powstające stany pobudzenia, hamowania i powrotu do równowagi. Jest on odpowiedzialny za dostarczanie (przekazywanie) impulsów nerwowych do narządów wewnętrznych, na skutek którego powstają reakcje niezależne od woli człowieka (por. <https://pathology.wum.edu.pl>, dostęp elektroniczny: 04.12.2021). Uświadomienie sobie możliwości powstawania stanów pobudzenia emocjonalnego, rozpoznawania ich przyczyn, dążenie do redukcji czynników stresogennych wyzwalających oraz odnajdywanie sposobów na niwelowanie napięcia emocjonalnego, uruchamia proces *balance* (homeostazy, powrotu do stanu równowagi). Samoregulacja, zaliczana jest do kompetencji, którą można nabywać i rozwijać. Wiąże się z przyjęciem określonych strategii w celu podejmowania działań nakierowanych na pięć obszarów, które Stuart Shanker określa jako domeny (S. Shanker, 2012, s. 5, 13). Dotyczą one takich obszarów jak: biologiczny, fizjologiczny (*physiological*; odmienna wrażliwość na bodźce), emocjonalny (*emotional*; pozytywne emocje, takie jak: ciekawość, zainteresowanie wytwarzają energię, natomiast negatywne emocje pochłaniają energię), poznawczy (*cognitive*; procesy umysłowe), społeczny (*social*; kontakty interpersonalne, więzi społeczne) i prospołeczny (*prosocial*; zdolność do empatii, troska o innych). W każdy obszar wpisane są określone stresory, które mogą się łączyć, tworząc złożone kombinacje. W obszarze biologicznym, związane są z sygnałami „płynącymi z ciała człowieka”, takimi jak: głód, pragnienie, bodźce sensoryczne. W obszarze społecznym korelują z trudnościami w rozumieniu reguł obowiązujących w danej grupie, mając na uwadze, m.in. społeczność szkolno-rówieśniczą. Natomiast w obszarze prospołecznym może pojawić się konflikt natury aksjologicznej. Strategie działania w obrębie wymienionych obszarów dotyczą:

- zwiększania samoświadomości związanej z własnym doświadczaniem stresu,
- wzmacniania umiejętności monitorowania własnego funkcjonowania,

- wpływu wywieranego przez otoczenie (A. Przybylska, <https://www.terapiapoznan.pl/self-reg/>, dostęp elektroniczny: 04.12. 2021).

Stuart Shanker, opisując domenę fizjologiczną powołuje przykłady reakcji neuronalnej dziecka. Píše, że

„[...] niektóre dzieci mogą być nadwrażliwe na hałas wydawany przez inne dzieci na placu zabaw lub przy dźwiękach dzwonków lub brzęczyki używane do sterowania przejściami w klasie. Dla innych dzieci, siedzących nieruchomo dłużej niż kilka minut lub siedzących na twardym krześle, może bardzo obciążać ich układ nerwowy. Niektóre dzieci radzą sobie z takim przeciążeniem swojego systemu, odcinając się od tego, co je powoduje, i wycofując się. Inne mogą stać się nadmiernie pobudzone lub nadpobudliwe, szukając jeszcze większego bodźca, aby czuć się nasyconym¹²⁰” (tł. wł. A.B., za: S. Shanker, 2012, s. 13).

Tego typu reakcje neurologiczne są obecne u dzieci w/ze spektrum autyzmu. Związane są z sensoryzmem dziecka. Rozumiejący nauczyciel nie będzie w nich dostrzegał zachowań trudnych, dążąc do ich instrumentalnego wygaszania, negując tym samym potrzeby dziecka i jego intuicyjną zdolność do samoregulacji. Natomiast w domenie *social*, w której istotną rolę, zdaniem badacza odgrywa „inteligencja społeczna”, interpretowana jako zdolność do optymalnego funkcjonowania w sferze społecznej, obecny jest proces stopniowej internalizacji, począwszy od rodziców, następnie rówieśników i nauczycieli (S. Shanker, 2012, s. 14). Trudności w tej sferze mogą się objawiać w zdolnościach do rozumienia znaczeń poszczególnych sygnałów społecznych. Autor podaje przykład ucznia, który może błędnie interpretować zaproszenie go do wyrażenia swego zdania jako dominacji w dyskusji lub ciągłego przerywania wypowiedzi innych rówieśników lub nauczyciela. Inny uczeń może całkowicie wycofać się z rozmowy, interpretując zaoferowaną pomoc nauczyciela jako wyraz jego bezradności (w rozumieniu ucznia, że nie jest na tyle mądry, inteligentny aby zrobić to sam). Doświadczane trudności w rozpoznawaniu znaczenia tonu głosu, wyrazu twarzy nauczyciela, może skutkować zdenerwowaniem i frustracją. Intencja nauczyciela może zostać odczytana przez ucznia odwrotnie od zamierzonej. Niektóre dzieci, zdaniem autora mają duże trudności w uczeniu się sposobu wyrażania swoich emocji w taki sposób, aby nie przytłoczyć rówieśników. Trudnością może być dla nich odczytywanie subtelnych sygnałów spo

¹²⁰ Tekst oryginalny: „*This domain of self-regulation refers to activity, or the level of energy, in the human nervous system. For example, some children might be hypersensitive to noise made by other children in a playground or to the sounds of bells or buzzers used to control classroom transitions. For other children, sitting still for longer than a few minutes, or sitting on a hard chair, can be very taxing on their nervous system. Some children deal with such overloading of their system by shutting out what’s causing it and becoming withdrawn. Others might become over-stimulated or hyperactive, seeking even more of a stimulus in order to feel satiated*”.

łecznych. Stuart Shanker jest zdania, że „jeśli dziecko ma problemy w domenie społeczno-ściowej, może to głęboko wpływać na jego samoregulację biologiczną i emocjonalną¹²¹” (tł. wł. A. B., za: S. Shanker, 2012, s. 14).

Domena prospołeczna w ujęciu psychologicznym, do czego odnosi się autor, była interpretowana jako prospołeczne zachowania na rzecz innych w poczuciu autonomii, które wpisywały się w pozytywne, pomocne i promujące w obszarze akceptacji społecznej i przyjaźni. Natomiast w przekonaniu badacza, funkcjonowanie prospołeczne dziecka pozostaje w ścisłej korelacji z pozostałymi domenami modelu samoregulacji (S. Shanker, 2012, s. 14). Odniesienie bezpośrednie do braku teorii umysłu przez osoby z autystycznego spektrum stanowiłoby zbyt uproszczenie. Trafnie badacz zauważa, że, jeżeli dziecko jest wycofane, to może nie zauważyć cierpienia innego dziecka. Jeśli jest bardzo poruszone, doświadcza smutku i niepokoju, może być przytłoczone uczuciami drugiej osoby. Mechanizmem radzenia sobie w takiej sytuacji może być ucieczka lub próba odcięcia się od doświadczanych emocji. Uczenie się pragmatyki interakcji społecznych jest trudnym procesem w optymalnym funkcjonowaniu społecznym. Dzieci w/ze spektrum autyzmu nie są biologicznie niezdolne do rozwijania empatii. Odmienne doświadczają i interpretują rzeczywistość. Stuart Shanker pisze, że

„Jeśli reagujemy na zachowanie dziecka krzykiem lub wymierzając karę, może to jeszcze bardziej umocnić uczucia lęku lub wstydu, popychając dziecko trochę bardziej w kierunku stania się „złym dzieckiem”. Zamiast tego musimy spróbować dowiedzieć się, co dzieje się w tym dziecku, zawsze pamiętając, że dziecko rozwija empatię lub życzliwość tylko poprzez zachowanie spokoju oraz doświadczanie empatii i życzliwości¹²²” (tł. wł. A. B., za: S. Shanker, 2012, s. 14).

W zakres samoregulacji wchodzi nie tylko nabywanie umiejętności radzenia sobie z doświadczanymi sytuacjami stresogennymi, powodującymi trudne emocje, takie jak: złość, smutek, lęk, strach (por. R. W. Greene, 2014). Wiąże się również z pobudzaniem (stymulowaniem) emocji pozytywnych, takich jak: szczęście, radość (por. badania Janxin Leu i in., <https://psychologia.edu.pl/obserwatorium-psychologiczne/1150-o-emocjach-pozytywnych>).

¹²¹ Tekst oryginalny: „*If the child is experiencing problems in the social domain, this can profoundly affect his biological and emotional self-regulation*”.

¹²² Tekst oryginalny: „*If we respond to the child's behaviour by shouting or giving a punishment, this can further entrench feelings of anxiety or shame, pushing the child a little more towards becoming a 'bad kid'. Instead we have to try to figure out what is happening inside that child, always mindful that a child only develops empathy or kindness by staying calm and by experiencing empathy and kindness*”.

html, dostęp elektroniczny: 04.12.2021). Umiejętność identyfikacji źródła stresu przez nauczyciela w poszukiwaniu strategii przywracających dziecko ze spektrum autyzmu do stanu równowagi, wpisuje się w istotę procesu *Self-Reg*. Użyteczność metody *Self-Reg* wiąże się z jej wykorzystaniem przez rodziców, opiekunów, jak również nauczycieli w procesie wspierania dziecka w doświadczanej przez niego stresogennej sytuacji szkolnej.

7.3. Teoria poliwagalna i jej kontekst interpretacyjny *Popatrz mi w oczy*

Autorem teorii poliwagalnej zaprezentowanej w 1994 roku jest Stephen W. Porges (2001, 2007, 2020). Stanowi ona rezultat wieloletnich badań nad historią gatunku człowieka (poligeneza) oraz zachodzących w organizmie człowieka neuronalnych procesów. Zgodnie z teorią poliwagalną, człowiek w ciągu swego życia osobniczego korzysta z zintegrowanego układu zaangażowania społecznego, którego zadaniem jest wykrywanie cech charakterystycznych dla stanu „bezpieczeństwa” oraz dokonywanie projekcji doświadczanych cech w postaci wokalizacji i wyrazu twarzy (S. W. Porges, 2020, s. 16). W przekonaniu badacza, sposoby odbioru rzeczywistości i komunikacji z otoczeniem, rozumiane jako patrzenie, słuchanie i wokalizowanie stanowi źródło informacji dla innych osób - „czy można się do nas bezpiecznie zbliżyć” (S. W. Porges, 2020, s. 16). Autor sformułował wniosek, że

„[...] układ przywspółczulny jest w części grzbietowej i brzusznej nerwu błędnego podzielony na dwie części spełniające dwie różne funkcje. Dzięki jego odkryciu można wytłumaczyć społeczne zachowania człowieka” (tł. H. Dufner, 2011, <http://www.terapia-pop.pl/teoriapolivagalna/>, dostęp elektroniczny: 08.12.2021).

Etymologia znaczeniowa wywodzi się od łacińskiej nazwy najdłuższego (dziesiątego) nerwu czaszkowego (nerw błędny) tj. *nervus vagus* (<https://pl.glosbe.com/pl/la/nerwbledny>, dostęp elektroniczny: 06.12.2021). Główne zadanie nerwu błędnego dotyczy funkcji regulacyjnych pracy narządów wewnętrznych, wpływając na procesy związane z oddychaniem, trawieniem, krążeniem i wydalaniem. Posiada dwa rozgałęzienia (brzuszny, grzbietowy), które są częściami składowymi fragmentu współczulnego autonomicznego układu nerwowego, stanowiąc element kluczowy w teorii poliwagalnej (por. R. Rient, 2020). W przekonaniu Stephena W. Porgesa, funkcjonowanie nerwu błędnego wywiera istotny wpływ na stan ludzkiej psychiki. Założenia jego teorii są wykorzystywane w pracy nad zaburzeniami lękowymi, stanami depresyjnymi, traumami oraz z osobami autystycznymi. Torsten Liem i Winfried Neu-

huber, poddając krytyce teorię poliwalgalną, odnoszą się do wyjaśnienia terminu *polyvagal*, obejmującego działanie dwóch obwodów neuronalnych, określanych jako błędne (nie od wyrazu - błędzić). Pierwszy z nich, o starszej filogenezie, reprezentowany jest przez jądro ruchowe grzbietu (n. vagi), unerwia głównie podprzeponowe narządy, np. przewód pokarmowy, serce i związany jest z procesem dysocjacji i unieruchomienia (T. Liem, W. Neuher, 2021, <https://www.osteopathie-liem.de/pl/blog/kritik-an-der-polyvagaltheor>, dostęp elektroniczny: 08.12.2021). Natomiast drugi, mniej pierwotny, młodszy ewolucyjnie (*młodszy vagal*), wspomniany powyżej autor teorii utożsamia z obserwowalną tylko u ssaków możliwością określaną jako *down regulate*. Powoływani badacze piszą, że

„Według Porgesa struktury anatomiczne tego komponentu błędnika współdziałają w pniu mózgu ze strukturami unerwiającymi mięśnie poprzecznie prążkowane twarzy i głowy, tworząc zintegrowany system zaangażowania społecznego (...) Ten młodszy system reprezentowany jest w szczególności przez jądro dwuznaczne (nucleus ambiguus). W PVT jest on związany z innymi jądrami gałęziowo-ruchowymi (szczególnie trzewio efferentnymi) V, VII, IX i XI nerwu czaszkowego (...) System ten reguluje pracę serca i płuc poprzez mielinizowane włókna nerwowe, umożliwiając stany spoczynkowe, i uważa się, że jest związany z bezpieczeństwem i zachowaniami społecznymi” (T. Liem, W. Neuher, 2021, cyt. za: S. W. Porges, <https://www.osteopathie-liem.de/pl/blog/kritik-an-der-polyvagaltheorie/>, dostęp elektroniczny: 08.12.2021).

Istota krytyki, toczącego się sporu dotyczy odwoływania się przez powoływanych badaczy do badań przemawiających przeciwko filogenetycznej podstawie teorii poliwalgalnej (T. Liem, W. Neuher, 2021, s. 34-37).

Michał Kossakowski, przywołując krytyczną argumentację wobec teorii poliwalgalnej, pisze, że

„[...] zjawisko hamulca nerwu błędnego da się zaobserwować również u przedstawicieli niektórych gatunków ryb (Campbell, Taylor i Egginton, 2005) i gadów (Campbell i in., 2006) w znacznej mierze podważające filogenetyczną linię argumentacji Porgesa (Grossman i Taylor; 2007)” (M. Kossakowski, s. 94, http://repozytorium.amu.edu.pl:8080/bitstream/10593/26335/1/Kosakowski-Michal_rozprawa-doktorska.pdf, dostęp elektroniczny: 09.12.2021).

Powoływany powyżej autor, odnosząc się do stanowiska opozycyjnego jest zdania, że w modelu teoretycznym teorii poliwalgalnej jest przestrzeń na „regulację przez wyższe struktury neuronalne” (np. w koncepcji systemu społecznego zaangażowania), a sama teoria

„nie zakłada, że nerw błędny jest jedyną bądź najważniejszą przyczyną różnic indywidualnych w zakresie funkcjonowania społecznego”; jest przekonany, że dalsze badania aktywności nerwu błędnego w zakresie „regulacji odpowiedzi emocjonalnej” organizmu są jak najbardziej uzasadnione (M. Kossakowski, s. 96, https://repozytorium.amu.edu.pl:8080/bitstream/1010593/26335/1/Kosakowski-Michal_, dostęp elektroniczny: 09.12.2021).

W odróżnieniu od świadomego procesu percepcji (odczytywanie informacji z otoczenia), w nieświadomym procesie neurocepcji, zachodzi zjawisko, określane przez Roberta Rienta jako skanowanie „otoczenia przez układ nerwowy, w celu sprawdzenia, czy jest bezpiecznie” (R. Rient, <https://psychologia/473740,1,zrob-to-jak-salamandra-na-czym-polega-teoria-poliwagalna.read>, dostęp elektroniczny: 08.12.2021). W przekonaniu powoływanego powyżej autora, istota teorii poliwalgalnej dotyczy działania trzech obszarów poziomów intensywności reakcji na sytuacje stresowe. Dokonują się one, zdaniem cytowanego autora, w trzech obwodach neuronalnych regulujących zachowania reaktywne (automatyczne): części brzusznej nerwu błędnego (stan odprężenia, poczucie bezpieczeństwa, zaangażowanie społeczne, w takim stanie percepcja nie jest zawężona do wychwytywania informacji o potencjalnym zagrożeniu, układu sympatycznego (reakcja organizmu - walcz albo uciekaj) oraz części grzbietowej nerwu błędnego (reakcja spowolnienia funkcji życiowych, stan zamrożenia, zamarcia, dysocjacji w sytuacji zagrożenia). W doświadczanej trudnej sytuacji, którą organizm identyfikuje jako zagrażającą, istotną rolę odgrywają gromadzone przez człowieka wewnętrzne zasoby. Wskazywany powyżej autor zalicza do nich odporny, elastyczny układ nerwowy związany z doświadczanym poczuciem ugruntowania oraz siecią wsparcia społecznego, aktywizowaną przez część brzuszną układu nerwowego. Jest ono, w przekonaniu powoływanego badacza odpowiedzialny „za poczucie dobrostanu i harmonijne funkcjonowanie organizmu” (R. Rient, <https://psychologia/473740,1,zrob-to-jak-salamandra-na-czym-polega-teoria-poliwagalna.read>, dostęp elektroniczny: 06.12.2021). W odwrotności, doświadczanie poczucia osamotnienia generuje lęk, niepewność i strach. W teorii poliwalgalnej obecne są trzy strategie behawioralne, które wiążą się z zaangażowaniem społecznym (*social engagement system*), mobilizacją organizmu typu -walcz albo uciekaj- oraz dysocjacją (proces udawania, unikania aktywności). Powoływany powyżej badacz jest przekonany, że

„[...] oprócz charakterystycznego dla ssaków obwodu, warunkującego zaangażowanie społeczne, zachowały one również starsze filogenetycznie obwody neuronalne występujące u innych kręgowców. Aktywacja starszych układów regulacyjnych następuje w sposób hierar-

chiczny, uruchamiając w pierwszej kolejności ewolucyjnie nowsze obwody” (tł. H. Dufner, 2011, <http://www.terapia-pop.pl/teoria-poliwagalna/>, dostęp elektroniczny: 08.12.2021).

W ujęciu teorii poliwalgalnej, filogenetycznie uporządkowana hierarchia reakcji na bodziec zewnętrzny, wiąże się z reakcją autonomiczną nerwowych podsystemów w uwzględnieniu zasady dysolucji, w kolejności odwrotnej od wieku ewolucyjnego (H. Spencer, J. H. Jackson, 1994; S. W. Porges, 2020, s. 18, 23). Istota teorii sprowadza się do przekonania, że optymalne funkcjonowanie błędnego nerwu brzuszego w połączeniu z układem zaangażowania społecznego, skutkuje tym, że autonomiczny układ nerwowy, jak twierdzi autor, „podtrzymuje zdrowie, wzrost i regenerację organizmu” (S. W. Porges, 2020, s. 18). Korelacja teorii poliwalgalnej z autystycznym spektrum wiąże się z obserwacją związku diagnozy z trudnościami dotyczącymi osłabionego działania układu zaangażowania społecznego, obejmującego komponent somatomotoryczny (swoiste ośrodkowe włókna trzewne - regulują pracę mięśni prążkowanych twarzy i głowy) i wisceromotoryczny (zmielinizowany nerw błędny ponadprzeponowy - reguluje pracę serca i oskrzeli). Stephen W. Porges pisze, że

„Funkcjonalnie układ zaangażowania społecznego wyłania się z połączenia serce - twarz, które reguluje pracę serca z mięśniami twarzy i głowy (...). Nieprawidłowa koordynacja tego układu we wczesnym okresie życia jest wskaźnikiem późniejszych trudności w zachowaniu społecznym i regulacji emocjonalnej” (S. W. Porges, 2020, s. 42-43).

Oslabione działanie układu zaangażowania społecznego u osób z ASD staje się dostrzegalne w trudnościach dotyczących między innymi: właściwej prozodii głosu, przetwarzania słuchowego, nawiązywania i podtrzymywania kontaktu wzrokowego („maskowata twarz pozbawiona ekspresji”), nadwrażliwości słuchowej oraz właściwej regulacji zachowań i stanów emocjonalnych (S. W. Porges, 2020, s. 19). Zrozumienie przyczynowości wymienionych trudności występujących w autystycznym spektrum, w interpretacji teorii poliwalgalnej skutkuje podejmowaniem strategii interwencyjnych. Są one nakierowane na potrzebę reaktywacji działania osłabionego układu zaangażowania społecznego. Należy jednak podkreślić, że w przekonaniu autora - teoria poliwalgalna „nie przyjmuje żadnych interpretacji dotyczących objawów ASD, innych niż osłabienie funkcjonowania układu” zaangażowania społecznego (S. W. Porges, 2020, s. 20). W skład strategii interwencyjnych wchodzi m.in. ćwiczenia, do których można zaliczyć np. ćwiczenia salamandry, wpisujące się w terapię pracy z ciałem. Ta strategia w świecie drapieźników związana jest ze stanem czasowego bezruchu (spowalnianie funkcji życiowych) związanego z ochroną przed zagrożeniem. Okazuje się,

że człowiek w sytuacji dla niego nieoczekiwanej, stanowiącej zagrożenie może zareagować podobnie. Jest to wynikiem działania niezależnego od woli człowieka - autonomicznego układu nerwowego, który złożony jest z dwóch układów: współczulnego (pobudzeniowego) oraz przywspółczulnego (parasympatycznego). Cechą główną układu współczulnego jest automatyzm reakcji wpisany w strategię przetrwania: „walcz albo uciekaj”, natomiast układ współczulny generuje stan związany z poczuciem bezpieczeństwa. Fizjologiczny stan odczuwany przez organizm jako nie zagrażający, bezpieczny generuje zachowania społeczne i prospołeczne (R. Rient, <https://psychologia/473740,1,zrob-to-jak-salamandra-na-czym-polega-teoria-poliwagalna.read>, dostęp elektroniczny: 08.12.2021).

W interpretacji teorii poliwalgalnej, kontekst rozumiany jako *popatrz mi w oczy*, będzie wiązał się ze stanem spokoju organizmu w poczuciu bezpieczeństwa, stanowiąc niewymuszoną reakcję nakierowaną na rozmówcę w sytuacji komfortu psychicznego. Nie zawiera w sobie dyrektywności, wymuszenia, jest raczej stanem wynikającym z potrzeby osoby, która doświadcza wzajemności interakcji relacyjnej z drugim człowiekiem. Wpisuje się w strategię techniki, określaną jako Protokół Słuchania Terapeutycznego (*Safe and Sound Protocol*), która „pomaga zniwelować występujące nadwrażliwości i wyłonić w konsekwencji zachowania społeczne” (<https://artystamowy.pl/recenzja-teoria-poliwagalna/>, dostęp elektroniczny: 09.12.2021). Jest modelem serii ćwiczeń, które wykorzystują, jak pisze autor „zmodyfikowane komputerowo stymulacje akustyczne” w celu modulacji pasm częstotliwości przesyłanych dźwięków dla osoby (S. W. Porges, 2020, s. 35). Modulacja energii akustycznej w teorii poliwalgalnej, zdaniem badacza

„[...] w obrębie pasma częstotliwości ludzkiego głosu angażuje i zmienia regulację neuronalną mięśni ucha środkowego, zmniejsza nadwrażliwość słuchową, stymuluje spontaniczne zaangażowanie społeczne i uspokaja organizm na poziomie fizjologicznym, zwiększając siłę oddziaływania szlaków wasalnych brzusznych na serce” (S. W. Porges, 2020, s. 35).

Podczas sesji Protokołu Słuchania Terapeutycznego zachowana zostaje struktura zapewnienia warunków komfortowych sensorycznie dla ucznia z ASD (pomieszczenie wyciszone, bez dystraktorów) w atmosferze bezpieczeństwa i wsparcia poprzez obecność rodzica i specjalisty, akceptowanego przez dziecko. Zachowanie bezpiecznych cech, które manifestują się w układzie zaangażowania społecznego, umożliwia budowanie przywiązania.

Stephen W. Porges, wyjaśnia ten mechanizm następująco,

„Właściwa prozodia, pozytywna ekspresja twarzy i życzliwe gesty wyzwalają za pomocą neurocepcji (...) poczucie bezpieczeństwa i zaufania pojawiające się spontanicznie w chwili aktywacji układu zaangażowania społecznego” (S. W. Porges, 2020, s. 37).

Cytowany autor zwraca szczególną uwagę na istotę i ważność doświadczanych subiektywnie stanów emocjonalnych przez człowieka, nie jako w opozycji do wymiaru poznawczego, który ma wpływ na promowanie określonych wzorców edukacyjnych w kategorii kartezjuszowskiej interpretacji (*cogito ergo sum*). Wysuwający się na pierwszy plan komponent poznawczy, podkreśla jego ważność, usuwając w cień doświadczane i przeżywane emocje. Przyjęcie takiej perspektywy, skutkuje skupieniem uwagi na mierzalnych wskaźnikach zachowania ucznia z ASD i jego funkcji poznawczych, „lekceważąc subiektywne relacje osób dotyczące ich emocji” (S. W. Porges, 2020, s. 50). Znajomość założeń teorii poliwalgalnej przez terapeutów, pedagogów specjalnych i nauczycieli może być pomocna w rozumieniu i właściwej interpretacji stanów emocjonalnych doświadczanych przez dziecko z autystycznego spektrum. W przekonaniu autora, teoria poliwalgalna

„[...] stanowi podstawę komplementarnego modelu koncentrującego się na zrozumieniu i poszanowaniu stanu fizjologicznego jako podłoża neuronalnego dla wyrażania różnych kategorii zachowań adaptacyjnych” (S. W. Porges, 2020, s. 61).

Świadomość reakcji ciała w określonych sytuacjach, może się wpisywać w proces samoregulacji organizmu, których wyrazem u osób w/ze spektrum autyzmu może być strukturalna powtarzalność określonych sekwencji werbalno-ruchowych. Do tego obszaru można zaliczyć występujące u dzieci autystycznych – echolalie, rozumiane jako naturalny sposób komunikacji z otoczeniem oraz jako element samoregulujący nadmiar bodźców z otoczenia. Stanowią one szczególny rodzaj wyrażania przez dziecko potrzeb i emocji. Uważna obserwacja okoliczności w jakich dziecko doświadcza echolalii, poszukiwanie ich znaczenia, pozwoli stworzyć relację opartą na zrozumieniu w poczuciu bezpieczeństwa dla dziecka autystycznego. W tym miejscu, zasadnym jest również odniesienie się do stimów, jako powtarzalnych sekwencji wykonywanych przez dziecko autystyczne. Osoby neurodywergentne zaliczają je do spektrumowej kultury, ponieważ stanowią odmienność neurorozwojową oraz pełnią regulacyjną funkcję, która pomaga w procesie radzenia sobie z wyzwaniami obecnymi w codziennym funkcjonowaniu.

Rozdział 8

Dylematy współczesnej filozofii - między wiedzą ekspercką, a potoczną środowiska szkolnego ucznia z ASD

„Istotny jest tu element odejścia od pozytywistycznego spojrzenia na świat na rzecz poszukiwania możliwości zrozumienia innych osób (...) Jest to personalistyczne podejście do zrozumienia drugiego człowieka i uświadamianie sobie roli poznania oraz odkrywania Innego”

[J. J. Błeszyński, 2020, s. 9]

Dylemat współczesnego rozumienia istoty autystycznego spektrum jest uwarunkowany spojrzeniem na człowieka i przyjmowaniem określonej drogi interpretacji, jak określa Jacek J. Błeszyński, przedstawieniem drogi poznania drugiej osoby, odchodząc od nurtu kategoryjnego na rzecz interpretatywnego (J. J. Błeszyński, 2020). Uwarunkowanie interpretacji współczesnego języka filozofii autyzmu jest językiem wielości znaczeń, których istotę stanowi sposób rozumienia autyzmu. Badacz pisze, że

„Autyzm jawi się (...) nie jako brak, zniesienie, ograniczenie, ale jako funkcjonowanie z innym, odmiennym, niezgodnym z powszechnie przyjętym sposobem funkcjonowania społecznego” (J. J. Błeszyński, 2020, s. 13).

Uwzględnienie sposobu odbierania rzeczywistości przez osoby będące w spektrum autyzmu, nadawanie im prawa do samowypowiedzi stanowi przestrzeń rozumiejącą dla odmienności w neuroróżnorodnym świecie. Dychotomia pojęć neurotypowy i neuroatypowy nawzajem się przenikają, nie stanowiąc granicy normalności. Granice tworzy język kliniczny autyzmu, natomiast język filozofii powinien być pozbawiony rozumienia nacechowanego ostracyzmem i wykluczeniem społecznym. Jacek J. Błeszyński określa ten stan jako „odwieczny archetyp panowania nad światem, otoczeniem, innymi- dzielenie na to, co dotyczy nas bezpośrednio i jest lepsze, od tego, co inne, często niezrozumiałe, gorsze” (J. J. Błeszyński, 2020, s.13). W przekonaniu autora, odejście od naznaczającego, ekskluzywnego rozumienia autystycznego spektrum na rzecz głębszego i pełniejszego poznania jako zjawiska społecznego, wpisuje go w filozofię rozumienia i myślenia o człowieku w nurcie personalistycznym.

Badacz jest przekonany, że

„[...] konieczne jest dokonanie zmiany zakresu pola widzenia i odejścia od przeliczania *ilości autyzmu w autyzmie* na rzecz postrzegania osoby z zaburzeniem ze spektrum autyzmu jako członka naszego społeczeństwa, współuczestniczącego i mającego takie same prawa jak inni ludzie, którzy często określan są jako neurotypowi” (J. J. Błeszyński, 2020, s. 14).

Barierą w podjęciu dyskursu nad rozumieniem autystycznego spektrum nie w kategorii „braku” tkwi w świadomości społecznej, często utrwalanej medialnie. Autor pisze o oporze społecznym, które interpretuję jako fasadowość poznawczą w schematycznym rozumieniu człowieka będącego w autystycznym spektrum, również występującego w kolektywnym świecie nauki. Poznanie, a raczej poznawanie natury kodu języka autyzmu w wymiarach indywidualnych, zdaniem Jacka J. Błeszyńskiego (2020), podnosi dyskurs nad pojęciem normy. Badacz jest przekonany, że powrót do założeń poznania ujętych w filozofii pełni rolę pomocową w sposobie myślenia o osobie z ASD. Przywołując interpretację Bartosza Sławeckiego, która zakłada odgórnie, że w myśleniu człowieka obecne są uprzedzenia i bezkrytyczne założenia, które stanowią przeszkodę w postępie naukowym, a które to filozofia powinna poddawać analizie krytycznej (B. Sławecki, 2012). Uruchamianie myślenia wyższego rzędu (*Higher Rother Thinking*, HOTS), obejmuje m.in. krytyczne myślenie, rozumiane jako działanie związane z przejawianiem świadomej percepcji odbioru treści. Wpisane w kognitywną teorię świadomości, autorstwa Davida N. Rosenthala, który pisze, że

„Pojęcia, które pojawiają się w HOTS-ach na temat stanów jakościowych, będą miały powiązania z pojęciami właściwości postrzegalnych, które występują w postrzeganiu (...) postrzeganie samo w sobie ułatwi zaistnienie odpowiednich HOTS, że świadome stany to te, których jesteśmy świadomi w jakiś odpowiedni sposób”¹²³ (D. N. Rosenthal, 2008, s. 251).

Proces świadomej analizy docierających do umysłu jako ośrodka poznania, wiadomości i bodźców zewnętrznych z otaczającej rzeczywistości, warunkuje przyswajanie wiedzy przefiltrowanej przez refleksję analityczną i syntetyczną (scalającą) wynikającą z myślenia krytycznego. Jest on poddawany procesom nieustannej zmiany, wynikającej ze zmiennych sytuacji życiowych, które tworzą nowe obszary do refleksji krytycznej jako wyrazu osobistej samoświadomości nad zmiennym dynamizmem życiowym. W sytuacji ucznia ze spektrum

¹²³ Tekst oryginalny: „The concepts that figure in HOTS about qualitative states will have connections with concepts for perceptible properties, which figure in perceiving (...) perceiving will itself facilitate the occurrence of the relevant HOTS. Higher-order theories of consciousness capture the compelling folk-psychological idea that conscious states are those we are conscious of in some suitable way” (<https://www.davidrosenthal.org/DR-HO-Theories-Handbook.pdf>, dostęp elektroniczny: 08.07.2021).

autyzmu, wiąże się z dynamizmem „organizmu” szkolnego i jego zmienności. Założenie statyczności, staje się utopią, która zaburza stałość strukturalną osób neuroodmiennych. Zdaniem Jacka J. Błeszyńskiego,

„Założenia takie wydają się szczególnie przydatne w pedagogice specjalnej, która odpowiada za kształtowanie zmian społecznego rozumienia problemów osób odbiegających od szeroko rozumianej normy” (J. J. Błeszyński, 2020, s. 20).

Przyjmując interpretację Bartosza Sławeckiego, to właśnie filozofia „może nakreślić mapę przedstawiającą stan wiedzy naukowej, co umożliwi specjalistom (...) zorientowanie się co do swojego miejsca w polu wiedzy” (B. Sławecki, 2012, s. 82). Stworzenie mapy poznawczej dotychczasowego stanu wiedzy o ASD w konfrontacji z językiem narracji filozoficznego spojrzenia na człowieka będącego w spektrum autyzmu pozwoli, zdaniem Jacka J. Błeszyńskiego na „poszukiwanie adekwatnych paradygmatów stanowiących podstawę podejścia analitycznego, jak również umożliwiających podejmowanie zróżnicowanych analiz oraz dyskursu z różnymi poglądami i ideami” (J. J. Błeszyński, 2020, s. 20).

Wartość refleksji filozoficznej w dochodzeniu do wiedzy przez poznawanie człowieka z ASD w jego wymiarze indywidualnym, wpisuje się w ideę inkluzji jako procesie rozumienia odmienności bez konotacji wartościujących lub określanych nadrzędnie jako „brak, ubytek, niedostatek, deficyt”. Myślenie potoczne o osobach z autystycznego spektrum jako domniemanie ukształtowane na skutek przekazów informacyjnych medialnych, generalizujących form identyfikowania jednej osoby z ASD w zakresie całkowitych podobieństw w „obrębie gatunku autystycznego” stanowi wyraz asymilacji wiadomości fragmentarycznych, w których trudno dopatrywać się wymiaru personalistycznego.

W przekonaniu Grażyny Woronieckiej, myślenie potoczne jest osadzone w pragmatyzmie oceniającym, a rozum potoczny opiera się znacząco na komponencie odczuwania, w wyjaśnieniach odwołując się „do poszukiwania przyjemności i podatności na uwiedzenie, niż rozpoznania obiektywnych interesów grupowych (Baudrillard vs. Marks):, odnosząc go „raczej do wygodnego podążania za rytuałem organizującym interakcję, niż do jego krytycznego rewidowania w imię racji rozumu (Goffman)” (G. Woroniecka, 2012, s. 11).

Sposób konstruowania obrazu osoby ze spektrum autyzmu w oparciu o poznanie, w interpretacji znaczeń, we wnioskowaniu opartym na podstawie informacji dostarczanych przez mnogość kanałów nadawczych tworzy źródła znaczeń, które determinują sposób postrzegania osoby z ASD. W myśleniu filozoficznym, na co zwraca uwagę Jacek J. Błeszyński, przywołując myśl Edmunda Husserla, obecna jest kategoria *Einfühlung* (wzucia) jako do-

świadczenie przeżyć innych w zakresie ograniczonym, pośrednio-wzuciowym (E. Husserl, 1974). Obejmuje to obszar empatii poznawczej jako próby wczucia się w stany innych osób. Tego rodzaju empatii jako wczuwania się w stany innych, odmawia się osobom w/ze spektrum autyzmu. W przekonaniu Simona Barona-Cohena osoby z autyzmem posiadają zdolność łączenia empatii afektywnej z umiłowaniem logiki. Logika ze swoimi prawidłowościami jest intuicyjnie wpisana w umysł poszukiwacza wzorów (S. Baron-Cohen, 2021). Kategoria , rozumiana jako –wzucie- u osób w/ze spektrum autyzmu może być identyfikowane jako umiejętność motywowana ciekawością poznawczą, chęcią poznawania i rozumienia rzeczywistości po to, aby nadać jej pewne logiczne prawidłowości. W przekonaniu Jacka J. Błeszyńskiego, „wzucie się pozwala na wniknięcie w akty drugiego człowieka, jego swoistą sferę bytu będącą osobowością duchową” (J. J. Błeszyński, 2020, s. 21). Jest to jedna z dróg poznania człowieka, jego wymiaru aksjologicznego we wspólnotowości ludzkiej. Osoby ze spektrum autyzmu doświadczają bycia we wspólnotowości społecznej, są fenomenologicznymi bytami, ale ich proces „sczytywania fenomenów wyrazowych” (J. J. Błeszyński, 2020, s. 21) świata społecznego odbywa się w sposób odmienny od oczekiwań społecznie pożądanym. Procesy poznawania filozoficznego dziejące się w interakcjach z drugim człowiekiem w aspekcie „współprzeżywania” stanów doświadczanych, zarówno w aspekcie samopoznawania, jak również we „współbyciu” z drugim, wnosi kontekst wzajemności relacyjnej. Założenie filozoficzne o prawidłowości poznania drugiego człowieka tylko w spontanicznym, emocjonalnym (M. Scheller, 1972), a więc nie uporządkowanym procesie stanowi w moim przekonaniu potoczne nie rozumienie języka filozofii autyzmu. Poznawanie drugiego człowieka tylko w aspekcie „wczuwania się” zawęża sposób spojrzenia na osobę z autystycznego spektrum, dla której złożone reakcje społeczne mogą być niezrozumiałe. Doszukiwanie się określonych praw i wzorów zachowań w skomplikowanych, nieprzewidywalnych i spontanicznych zachowaniach społecznych stanowi trudność dla osoby z ASD. Nie może więc stanowić wyłącznej drogi poznawania osoby z autystycznego spektrum. Jednostronne poznawanie osoby w odniesieniu tylko do kategorii „wczucia” stanowi raczej swoistą formę dyskryminacji i wyższości uczuć nad logiką. Myślenie o „myśleniu innych” w dynamicznych interakcjach społecznych, wyobrażania sobie stanów psychicznych innych osób (myśli, intencji, uczuć) w elastycznym procesie wzajemnej komunikacji, zdaniem Simona Barona-Cohena, pozwoliłoby na bieżące przewidywanie zachowań ludzkich oraz błyskawiczne reagowanie na „ich myśli i uczucia właściwymi emocjami” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 62). Taki złożony proces społeczny wymaga posiadania umiejętności poznawczych z zakresu empatii poznawczej (zdolność

wyobrażeniowa myśli i uczuć innych) oraz empatii afektywnej (reakcja właściwą emocją na uczucia i myśli innych). Zdaniem powoływanego badacza,

„Empatia poznawcza jest elementem rozpoznającym; empatia afektywna - elementem reagującym. Empatia poznawcza jest tym, co prymatolog David Premack nazwał posiadaniem teorii umysłu; to ona pozwala współczesnym ludziom nawigować w świecie społecznym (...) Posiadanie teorii umysłu oznacza również, że jesteśmy zdolni do refleksji nad własnymi myślami i uczuciami - umożliwia autorefleksję” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 62).

Rozpatrywanie poznania człowieka tylko w zakresie posiadania przez niego teorii umysłu, w który wpisane jest „wczucie” stanowi o uznaniu wyższości stanów mentalnych nad racjonalnym, systematyzującym umysłem. Istotnym jest podkreślenie, że teoria umysłu umożliwia elastyczne oszukiwanie, rozumiane jako próba „przekonania innych, że coś jest prawdziwe, choć w rzeczywistości takie nie jest” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 63). Włączanie się mechanizmu systematyzującego u osoby z ASD pozwala na nadaniu wypowiedzi kategorii „nielogicznej” i wyłączeniu się z interakcji lub też wykorzystaniu przez osobę posiadającą teorię umysłu swoistej „naiwności” osoby z ASD. Zaszczepianie fałszywych przekonań w umyśle osoby z autystycznego spektrum wraz z umiejętnym modyfikowaniem strategii w zależności od kontekstu sytuacji, jest świadomym wprowadzaniem w błąd, w którym z automatu osoba z ASD będzie „ofiara” interakcji (S. Baron-Cohen, 2021, s. 65). W takim procesie trudno dopatrywać się ubogacającego elementu poznawania siebie i drugiego człowieka, w którym jedna strona stanowi „wygrywającą” (posiada teorię umysłu), a druga „przegrywającą” (ma trudność z teorią umysłu). Jest to relacja „0-1” w której „wczucie się” jest ukierunkowane jednostronnie na osobistą korzyść. Refleksja filozoficzna oparta tylko na kategorii „wczucia” w moim przekonaniu wpisuje ją w obszar wiedzy potocznej o charakterze powierzchniowym, który charakteryzuje się nie wnikaniem w głębsze poziomy rozumienia autyzmu. Jej moc wyjaśniania jest znacząca przy formułowaniu indywidualnych wniosków o charakterze opinii generatywnej. Obecność myślenia potocznego w warunkach szkolnych ucznia z ASD jest widoczna w sposobie jego postrzegania, jako cierpiącego na autyzm lub zaburzonego autystycznie. Te kategorie uruchamiają współczucie, często połączone z litością i nie właściwie rozumianą tolerancją wobec neuro odmienności. Interpretowanie szczególnych, wyspecjalizowanych zainteresowań ucznia z ASD jako manii, fiksacji, nadmiernej pasji, stanowi zbyt duże uproszczenie jego stanu *flow* jako uniesienia nad czymś, co zajmuje umysł i generuje rozwiązania w schemacie przyczynowo - skutkowym, według teorii wynalazczości Simona Barona-Cohana (2021). Sposób rozumienia aspektu czasowego zamknięcia się, (*shut-*

down) ucznia w/ze spektrum autyzmu jako stanu destrukcyjnego dla ucznia i otaczającego środowiska jest wynikiem niezrozumienia sposobu odbierania i przetwarzania bodźców zewnętrznych przez dziecko. Taki stan jest wynikiem kumulacji emocji, które w przypadku *meltdown* są obserwowalne zewnętrznie (autoagresja, kilkugodzinna senność, izolacja, wycofanie się, ucieczka, milczenie dziecka). Stereotypie ucznia z ASD w myśleniu potocznym stanowią o dziwnym zachowaniu dziecka, które należy przekierowywać lub wygaszać, ponieważ zdaniem nauczycieli utrudniają codzienne funkcjonowanie dla pozostałych uczniów w klasie oraz zaburzają nauczycielski tok lekcji. Brak refleksji i rozumienia, że uczeń z ASD stosuje element samoregulujący poprzez dążenie do czasowego wyizolowania się od sensoryzmów, stanowi o nadawaniu osobistych przekonań o autystycznym spektrum. Sposób postrzegania dziecka z ASD jako wynik wiedzy potocznej, kształtuje przestrzeń dla scjentyficznych działań, nakierowanych interwencyjnie na zmianę wymuszoną zachowań, których celem jest wpisanie ucznia w ogólne kanony zasad społecznych ustalonych jako uniwersalne przez dominujący świat osób neurotypowych w przekonaniu działań służących szeroko pojętemu dobru ucznia z ASD.

W obszar wiedzy potocznej filozofowania o autyzmie, rozumianym jako zdroworozsądkowe intuicyjne myślenie, wpisuje się poznanie nacechowane subiektywistycznie. W takim rozumieniu obecna jest wiedza domniemana, wynikająca z indywidualnych doświadczeń, jak też asymilowanych przekonań grupy lub osoby stanowiącej punkt odniesienia do twierdzeń. Odwołanie się do kategorii zdrowego rozsądku, obecnego we współczesnej filozofii, sięga etymologicznie do koncepcji zmysłu wspólnego (z łac. *sensus communis*). Percepcja zmysłów dostarcza jednolity obraz, stanowiący przedmiot zmysłu wspólnego. Na przestrzeni dziejów, termin-zmysłu wspólnego-zaczął być odnoszony do „zdolności wydawania treściwych sądów, nie wypaczonych ani przez nadmierny sceptycyzm” ([http:// pl.m.wikipedia.org](http://pl.m.wikipedia.org); dostęp elektroniczny: 13.07.2021). Rozpatrywany jako „filozofia zdrowego rozsądku”, interpretowany jako ogół opinii, których odbiór jest zdominowany przez instynkty, uczucia i pozaracjonalne intuicje (filozofia szkocka). Zdrowy rozsądek jest więc właściwością ludzką poznania rzeczywistości na drodze przednaukowej. Prawdy oczywiste stanowią jego komponent poznawczy. Prawdziwość racji myślenia o autyzmie wymaga jednak uzasadnienia naukowego, a nie tylko przekonań intuicyjnych na pozór racjonalistycznych i obiektywnych. Oparcie o intuicję, czy też myślenie zdrowo-rozsądkowe procesu organizowania kształcenia dla uczniów ze spektrum autyzmu, przyjmującego obraz działań określanych jako działanie w dobrej wierze w poczuciu szczyrych intencji, może w konsekwencji doprowadzić do wtórnych trudności rozwojowych ucznia z ASD.

Działania intencjonalne z założenia wpisane w intencjonalność, obecne są w fenomenologii Edmunda G. A. Husserla (1859-1938). Odnoszą się do świadomości czegoś, są myśleniem „o czymś” z próbą nadawania im znaczeń, sensów. Tym czymś, a raczej kimś w rozpatrywanym kontekście jest uczeń w/ze spektrum autyzmu, którego zachowaniom można nadać sensy i znaczenia. Interpretacje intencjonalne nacechowane subiektywizmem i tylko kategorią wczucia przez osoby neurotypowe znacząco zawęża wymiar autyzmu. Jest to stan doświadczany indywidualnie przez osobę autystyczną, która nadaje mu znaczenia tożsamościowe (osoba autystyczna). W przekonaniu Jacka J. Błeszyńskiego,

„[...] indywidualne poznanie daje wielość możliwości/sposobów wyjaśniania zjawisk zmysłowych, które z pozoru są odbierane jako takie same, powodując konieczność poszukiwania możliwości stworzenia obiektywnego pola poznania” (J. J. Błeszyński, 2020, s. 23).

Obiektywne poznanie obecne w teoriach racjonalistycznych, zdaniem badacza opartych o rozum, pozwalają na „wprowadzenie elementu weryfikacji dotychczasowego poznania” (J. J. Błeszyński, 2020, s. 23). Świadome działanie wynika z poznania nie przednaukowego, potocznego, intuicyjnego, ale naukowego w którego obszar wpisuje się wiedza filozofii eksperckiej myślenia o autyzmie. Wiedza ekspercka wnosi komponent umiejętności, posiadanych kwalifikacji i kompetencji. Obejmuje trzy elementy: wiedzę praktyczną, rozwijaną przez doświadczenie, wiedzę samoregulującą (metakognitywną), rozumianą jako refleksyjna wiedza i umiejętności oraz wiedzę deklaratywną, interpretowaną jako konkretno-abstrakcyjną w procesie indywidualnego poznania i świadomych działań (https://salpro.salpaus.fi/tes/CDrom/pdf/A3_Salpaus_Knowledge_and_skills_pl.pdf, dostęp elektroniczny: 09.07.2021). W przekonaniu Łukasza Afeltowicza, w potocznym rozumieniu „ekspert” i „specjalista” są synonimami, jednak „nie wystarczy w czymś się specjalizować, by zostać ekspertem”, autor jest zdania, że

„[...] ekspert jest osobą, która rozwiązując problemy charakterystyczne dla własnej dziedziny zawsze uzyska lepsze wyniki od laika, a wyższość tę trzeba być w stanie wykazać w kontrolowanych warunkach. O ekspertyzie możemy zatem mówić tylko i wyłącznie w tych dziedzinach, w których możliwe jest zaprojektowanie jednoznacznych testów sprawdzających poziom wiedzy i/lub kompetencji lub zorganizowanie pojedynków. Jednocześnie ekspertyza jest rodzajem kompetencji, a nie zasobem informacji” (Ł. Afeltowicz, [https://pie.net.pl › wp-content › uploads › 2019/0/](https://pie.net.pl/wp-content/uploads/2019/0/), dostęp elektroniczny: 09.07.2021.).

Ekspert nie kieruje się opinią domniemaną, o charakterze wiedzy, czy też refleksji potocznej. Rozumie sytuację inaczej „niż reszta ludzi”, posługuje się „wyspecjalizowanymi heurystykami” (Ł. Afeltowicz, <https://pie.net.pl/wp-content/uploads/2019/0/>, dostęp elektroniczny: 09.07.2021). Wiedza ekspercka cechuje się spersonalizowaniem (relatywizacja jednostkowa), przyjmując charakter proceduralno-deklaratywny. Ekspert wykazuje zdolności do rozpoznawania struktur, związków przyczynowo-skutkowych, różnic, specyfik, które są niedostępne dla laika i niedostrzegalne dla zwykłego znawcy (nie eksperta). Posiada umiejętność do generowania sytuacji problemowych i ich rozwiązywania oraz wykazuje się elastycznym sposobem reagowania w sytuacjach określanych jako nietypowe. Monitorowanie własnych działań w procesie uświadamiania sobie zakresu posiadanej wiedzy oraz chęci jej dalszej eksploracji jest wpisane w proces samodoskonalenia się nauczycieli i specjalistów szkolnych (por. E. Nęcka i in., 2008; D. Chmielewska-Banaszak, 2010). Praca z uczniem ze spektrum autyzmu, w który wpisana jest stałość przestrzegania ustalonych reguł, planów dnia, wymaga szczególnego rozumienia ich indywidualnych sposobów reagowania w sytuacjach doświadczanych w szkole. Zachowania określane jako nietypowe, a nawet trudne stają się wyzwaniem dla nauczycieli w codziennej rzeczywistości edukacyjnej. Przyjęcie założenia, że jest to cecha dominująca dzieci z ASD jest błędem poznawczym. Sytuacje problemowe zawsze mają swoją przyczynę, która powinna być zidentyfikowana i rozpoznana przez specjalistę, który pełni w szkole rolę eksperta. Istotnym jest jednak świadomość, że ekspert to nie tylko osoba posiadająca określony zasób wiedzy, ale również wyróżniająca się kompetencjami osobowościowymi, które w pracy z uczniem ze spektrum autyzmu mają istotne znaczenie.

Refleksyjność o posiadanej wiedzy, sposobach i źródłach jej nabywania ma istotne znaczenie w codziennych oddziaływaniach edukacyjnych, które albo sprzyjają rozwojowi potencjalności ucznia z ASD, albo w sposób wyuczony przyczyniają się do urabiania osoby na potrzeby większościowej, a więc dominującej grupy osób neurotypowych. Próba dopasowania ucznia do założonego odgórnie modelu jako właściwego i społecznie pożądanego może przyczynić się do zaburzeń rozwojowych ucznia, stanów depresyjnych, czy też rozumienia siebie w kategorii braku. Zdaniem Agnieszki Kozdroń,

„Jakość życia dzieci z ZA (dodane, w domyśle, Zespół Aspergera) zależy od zrozumienia ich problemów przez osoby, które odgrywają znaczącą rolę w stymulacji ich rozwoju (...) Tylko metody i techniki pracy świadome i adekwatnie dobrane do indywidualnych potrzeb dziecka z diagnozą ZA przyczynić się mogą do pokonywania przez nie deficytów rozwojowych.

W przeciwnym wypadku interakcje z osobami znaczącymi staną się czynnikiem wtórnie wzmacniającym zaburzenia rozwojowe” (A. Kozdroń, 2015, s. 8).

Autorka jest przekonana, że aby w sposób właściwy zaspokajać potrzeby dziecka, rozumieć jego możliwości i trudności w codziennym funkcjonowaniu w warunkach szkolnych, niezbędna jest „rzetelna wiedza” nauczyciela. W przekonaniu Haliny Izdebskiej, dobry pedagog powinien podejmować świadome działania, dobierając takie metody i strategie pracy z uczniem, które wynikają z dogłębnego poznania wychowanka (H. Izdebska, 1975, s. 12). Proces świadomego poznawania ucznia, obejmuje refleksję nad sposobem rozumienia autyzmu w kategorii modelu 4-D. Do pierwszej kategorii Simon Baron-Cohen zalicza obszar określany jako „odmienność” (*diffrence*), odnosząc się do bioróżnorodnej natury (przykład: ryby słodko- i słonowodne, które „wyewoluowały w odmienny sposób, aby żyć i dobrze sobie radzić w określonym środowisku, ale w innym będą borykać się z trudnościami” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 212). Badacz nakierowuje na sposób myślenia o osobach w/ze spektrum autystycznego, pisząc

„Pomyśl o tych, którzy mogą się pochwalić nadzwyczajną pamięcią lub wykazują ogromną dbałość o szczegóły, albo o tych, którzy nie radzą sobie w swobodnej, niezobowiązującej rozmowie i preferują czynności ustrukturyzowane” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 212).

W przekonaniu Rebeccy Wood, dokonywanie opisu autyzmu jako specyficznej „odmienności” stanowi znaczący krok w procesie „przeformułowania - lub może całkowitego porzucenia - obrazu autyzmu jako (...) zaburzenia” (R. Wood, 2022, s. 45). Zdaniem autorki, konceptualizowanie autyzmu jako „odmienności” może być również problematyczne, ponieważ wiąże się z odpowiedzią na pytanie „odmienność od czego?”. Badaczka jest przekonana, że chcąc uznać określoną grupę osób w kategorii „odmiennych”, należy zidentyfikować i wskazać kim są „normalni”, aby móc dokonać porównania (R. Wood, 2022, s. 45). Drugą kategorię, określaną przez Simona Barona-Cohana jako „niepełnosprawność” (*disability*), badacz odnosi do sytuacji „gdy dana osoba przejawia niższy niż przeciętny poziom określonej umiejętności albo ma problem zdrowotny, który upośledza jej funkcjonowanie w życiu codziennym” i potrzebuje wsparcia (S. Baron-Cohen, 2021, s. 212). Rozumienie autyzmu tylko jako niepełnosprawności jest twierdzeniem z założenia niewłaściwym o dużym stopniu ogólności, którego w żaden sposób nie można odnieść do wszystkich osób z autystycznego spektrum. Trzecia kategoria rozumienia autyzmu do której odnosi się powoływany autor to kategoria - zaburzenie (*disorder*).

Simon Baron-Cohen odnosi się do powyższej kategorii następująco,

„O zaburzeniu (*disorder*) mówimy w sytuacji, gdy dana osoba cierpi z powodu co najmniej jednego aspektu swojej odmiennosci, którego przyczyna jeszcze nie jest znana. Przykładem mogą być dolegliwości żołądkowo-jelitowe, które z niewiadomych przyczyn występują u części osób z autyzmem” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 212).

Identyfikacja jako *disorder* autystycznego spektrum, w przekonaniu autora jest powiązana z indywidualnym doświadczaniem cierpienia z powodu odmiennosci. Nie wszystkie osoby w/ze spektrum autyzmu utożsamiają ASD z cierpieniem i kategorią *disorder*. Wsłuchując się w głos samorzeczników, osób będących w/ze spektrum autyzmu nie można w sposób jednoznaczny określić, że cierpią z powodu autyzmu. Raczej doświadczają nie rozumienia swojej odmiennosci przez osoby neurotypowe (nieautystyczne), które narzucają określone wzorce i normy społeczno-kulturowo--komunikacyjne w zakresie swojego wzorca rozwojowego. Zwróciła na to uwagę Natalia Maria Wojciechowska¹²⁴, która w wywiadzie udzielonym w 2019 r., odniosła się do osobistej narracji,

„Mówiono mi, i tak też myślałam, że jestem przewrażliwiona, histeryzuję, robię z igły widy i odstawiam dramaty. Gdy skończyłam 18 lat, postanowiłam udać się specjalistów, jednak żaden spośród wielu nie wspomniał o autyzmie - skupiali leczenie na objawach, które tak naprawdę były próbą dostosowania się do społeczeństwa (...) diagnoza się potwierdziła i w końcu mogłam zacząć uczyć się być sobą - wolną od oceniania samej siebie. Zaczęłam być świadomym dorosłym autystą (...) Diagnoza była błogosławieństwem. Jakby mózg dostał w końcu brakującą do rozwikłania zagadki informację. Zrozumiałam swoją inność, zaczęłam ją poznać, by w końcu pokochać (...) Dzięki diagnozie i jej zrozumieniu jestem inną osobą, bardziej łagodną dla siebie. Przestałam się karać za swoją inność, głębsze odczuwanie (...) Pozwoliłam sobie być tą inną i „dziwną”, a także nie zwracać uwagi na to, co myślą inni. To uczy mnie także tolerancji i akceptacji, ponieważ teraz to ja tłumaczę sposób, w jaki postrzegam świat - i staram się wtedy się nie irytować, nie zamykać w sobie” (N. M. Wojciechowska, <https://>

¹²⁴ Tancerka, choreografka, pedagog; założycielka i dyrektor artystyczna *Warsaw Ballet, Neoclassica Ballet Center* oraz Fundacji *Neoclassica* wspierającej sztukę tańca neoklasycznego w Polsce; absolwentka Hamburgskiej Szkoły Baletowej im. Johna Neumeiera i Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Romana Turczynowicza w Warszawie; dwukrotnie uhonorowana stypendium Hapag-Lloyda dla osób wybitnie uzdolnionych oraz wieloma innymi nagrodami; pracowała m.in. dla Teatru Muzycznego Roma, Operetki Mazowieckiej, Teatru Wielkiego - Opery Narodowej, Polskiego Baletu Narodowego; jest również uznanym sędzią międzynarodowych i krajowych konkursów tańca i sportu, a także instruktorem stretchingu podróżującym z warsztatami po całym świecie; angażuje się w liczne akcje zwalczające przemoc oraz dyskryminację oraz brak rozumienia inności. Od niedawna poza innymi kanałami na YT prowadzi ŚWIAT WEDŁUG AUTYSTY (biogram ze strony, <https://www.wszpwn.com.pl/wydarzenie/dorosly-autystyk-wywiad-z-natalia-maria-wojciechowska-primabalerina-ze-spektrum-autyzmu,453.html>; dostęp elektroniczny: 27.07.2021.

www.wszpwn.com.pl/wydarzenie/dorosly-autystyk-wywiad-z-natalia-maria-wojciechowska-primabalerina-ze-spektrum-autyzmu,453.html, dostęp elektroniczny: 27.07.2021.).

Autorka odnosząc się do odmienności zwróciła uwagę na fakt, że ludzie nie rozumieją i nie starają się zrozumieć inności. Osoby autystyczne mogą posługiwać się mechanizmem obrony lub przystosowywania się do świata osób neurotypowych, uruchamiając instynkt przetrwania w strategii kamuflowania się (*camouflaging*). Obejmuje on, zdaniem Ewy Furgał, takie elementy jak: maskowanie, kompensacja i asymilacja (E. Furgał, 2023, s. 20-21). Ewa Furgał wyjaśnia je następująco, odnosząc się do doświadczeń kobiet autystycznych,

„Zjawisko maskowania jest jednym z najważniejszych aspektów funkcjonowania kobiet w spektrum autyzmu [...]. Maskowanie jest jedną ze strategii kamuflowania. Inne strategie to kompensacja i asymilacja. Kompensacja może polegać na uczeniu się zachowań społecznych poprzez naśladowanie innych, ćwiczenie przed lustrem lub z książek i filmów. Asymilacja z kolei to dostosowywanie się poprzez przymuszanie się do interakcji społecznych; unikanie ich lub odgrywanie sytuacji społecznych” (E. Furgał, 2023, s. 20-21).

Osoby autystyczne mają jednak trudność z wypracowaniem własnych systemów ochrony, które zdaniem Natalii Marii Wojciechowskiej odnoszą się do odnalezienia swojego miejsca w społeczeństwie. Jako osoba z autystycznego spektrum, kieruje do nauczycieli apel o przyzwolenie na odmienne rozumienie i odbieranie świata przez uczniów z ASD o następującej treści,

„Będę brutalnie bezpośrednia: dajcie im żyć po swojemu. Pamiętajcie, że im bardziej do czegoś przymuszacie, tym efekt jest odwrotny. Osoby z autyzmem trzeba zrozumieć i być im życzliwym. Czujemy każdą negatywną myśl i atakujemy, bardzo silnie pokazujemy niezgodę przez histerię i/lub agresję, albo zamykamy się w sobie” (N. M. Wojciechowska, <https://www.wszpwn.com.pl/wydarzenie/dorosly-autystyk-wywiad-z-nataliamariawojciechowska-primabalerina-ze-spektrum-autyzmu,453.html>, dostęp elektroniczny: 27.07.2021).

Refleksyjny nauczyciel, który występuje jako ekspert, wsłuchujący się w głos samorzeczników jako filozofujący o autyzmie, nie utożsamiający się z rolą rzemieślnika pedagogicznego, ale raczej jako artystę, który jest uważny na drugiego człowieka w swojej pedagogicznej misji, będzie wydobywcą talentów. Taki ogląd rzeczywistości pedagogicznej w której funkcjonuje uczeń - człowiek ze spektrum autyzmu wyklucza jednokierunkowe wpisywanie

się w utożsamianie autyzmu z chorobą (*disease*). Jest to czwarta kategoria rozumienia autyzmu, wymieniona przez Simona Barona-Cohena. Badacz pisze, że

„[...] z chorobą (*disease*) mamy do czynienia wtedy, gdy taki symptom powoduje cierpienie a jego przyczyna jest znana. Przykładem może być padaczka występująca u części osób z autyzmem” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 212).

Cztery sposoby rozumienia autyzmu, nie identyfikują go tylko z jednym aspektem myślenia i nazywania autyzmu tylko i wyłącznie, jako: niepełnosprawności, zaburzenia i choroby. Byłoby to znaczne uproszczone i stygmatyzujące osoby z autystycznego spektrum. Uznanie ich zasadności zależy od stopnia funkcjonalności ucznia, czy też współistniejących chorób lub zaburzeń. Odmienny styl poznawczy ucznia, nie identyfikuje go bezpośrednio z wymienionymi kategoriami. Refleksyjny ekspert nauczyciel, dostrzeże że fenomen odmienności jest obecny w koncepcji neuroróżnorodności.

Obiektywne poznawanie ucznia z ASD w procesie edukacyjnym wiąże się z procesem uświadamiania sobie potrzeby filozoficznej interpretacji języka autyzmu. Jest powiązane z nabywaniem, poszerzaniem zakresu wiedzy ukierunkowanej na rozumienie potrzeb i możliwości dziecka. Poznawanie w ujęciu pedagogicznym, zdaniem Jacka J. Błeszyńskiego jest ukierunkowanym nabywaniem wiedzy i umiejętności pozwalających na samokształcenie i samodoskonalenie (J. J. Błeszyński, 2020, s. 33). Począwszy od identyfikacji swoich potrzeb w zakresie samoświadomości nakierowanej na samodoskonalenie, poprzez poszerzanie myślenia o nowe horyzonty i obszary znaczeniowe narracji filozoficznej autystycznego spektrum.

Dylematy współczesnej filozofii interpretacji języka autyzmu są obecne i znaczące w edukacji. Wyznaczają one kierunek sposobu myślenia o autystycznym spektrum w rozumieniu potocznym (subiektywnym, rutynowym, często bezrefleksyjnym, zdominowanym przez kategorię wczucia z własnej neurotypowej perspektywy) oraz eksperckim (specjalistycznym, ukierunkowanym na celowość działań edukacyjno-terapeutycznych w oparciu o obiektywizm). W obu kategoriach obecność „wczucia” jest istotna, ponieważ wnosi kontekst personalizacji jako kategorii osobistej, jednak należy to wyodrębnić. Wczucie, rozumiane jako moja, indywidualna perspektywa do nadawania znaczeń subiektywno-emocjonalnych, wynika z faktu, że jestem człowiekiem empatyzującym. Wiąże się również z rozumnością jako obiektywny stan, wynikający z wiedzy.

8.1. Istota społecznego stereotypu mentalnego w budowaniu obrazu ucznia w/ze spektrum autyzmu

„Uważam, że nadszedł czas na wysłuchanie osób ze spektrum autyzmu. Jako społeczeństwo narzuciliśmy bowiem swoją narrację, starając się autyzm sklasyfikować, określić, zdefiniować”

[J. J. Błęszyński, 2020, s. 9]

Zjawisko istnienia stereotypu jako utrwalonego wzorca interpretacji istnieje od zarania dziejów. Etymologia pojęcia jest dwuczłonowa, pochodzi od greckiego słowa *stereós*, tłumaczone jako bryła, oraz *týpos*, jako odcisk, ślad (por. PWN, 1968). Pojęcie *stereotypu* wprowadził Walter Lippmann (1889-1974), który odnosił go do zespołu trwałych opinii pozyskiwanych przez człowieka w procesie kontaktów społecznych w celu kategoryzowania i oceniania. Określał je jako *picture in our heads* (obrazy w głowach), które powstają w umyśle człowieka po to, aby ułatwić proces rozumienia i interpretacji złożonej rzeczywistości, stanowiąc uproszczony sposób postrzegania otaczającego świata społecznego. Jest konstruktem myślowym, którego komponenty obejmują elementy poznawcze, behawioralne i emocjonalne, stanowiąc uproszczone przekonanie zbiorowości społecznej o określonych zjawiskach, czy też identyfikujących generalizująco grupy społeczne (W. Lippmann, 2020). W przekonaniu autora, stereotypy są nacechowane wartościująco, ponieważ służą obronie wyznawanych indywidualnie wartości, zasymilowanych i przyjętych jako własne. Ich konsekwencją staje się selektywność informacyjna, rozumiana jako identyfikowanie się ze sposobem interpretacji funkcjonującej w rzeczywistości społeczno-medialnej. Stanowiąc jednocześnie fragmentaryczne jej postrzeganie i upraszczanie złożonych zjawisk społecznych. Zdaniem Waltera Lippmanna, stereotyp wpisuje się w budowanie umysłowego obrazu świata zewnętrznego, który jest wytworem umysłu, obecności w głowie jako zakotwiczonego obrazu. Brak czynności analizy zjawiska, na rzecz tylko jego definiowania, pozbawia refleksji cząstkowych na rzecz wnioskowania uogólnionego. Dokonywanie jednoznacznego wyboru definicyjnego, kulturowego w formie stereotypów do interpretowania zjawisk społecznych, czy też formułowania uogólnionych cech określonej grupy społecznej jest wyrazem wtórnego analfabetyzmu myślowego. Brak postawy samodzielnego dochodzenia do wiedzy, jej weryfikowania, szczegółowej analizy dyskryminuje człowieka jako rozumnego (z łac. *homo sapiens*). Niesamodzielność w myśleniu na rzecz gotowych i ugruntowanych teoretycznie znaczeń, dostarczanych przez kolektywny autorytatywnie świat nauki w zgeneralizowanym definiowaniu znaczeń skutkuje

kształtowaniem określonych postaw i świadomości obrazów wdrukowywanych do umysłu, jako stereotypów. Zróznicowanie poziomu natężenia emocjonalnego w zakresie dokonywania oceny pozytywnej lub negatywnej, jako kategorii nacechowanej subiektywistycznie pozwala wyodrębnić wielość typów stereotypów. Mówiąc o stereotypie neutralnym jako nie zawierającym oceniania i wartościowania, można go porównać do pojęcia tolerancji na odmiennosc. W moim przekonaniu stanowi aspekt uwarunkowany przez kategorię obojętności do czasu bycia obok, nie w bezpośrednim doświadczaniu kontaktu z Odmiennym-Innym. Piotr J. Przybysz, pisze, że

„Stereotyp to swego rodzaju „proteza intelektualna” tworzona w „poznaniu rzeczywistości na skrót” i sposób na porządkowanie i efektywne wykorzystanie napływających informacji. W dużym stopniu rozstrzygnięcia Lippmanna poddała twórczej krytyce psychologia stosunków międzygrupowych. W obszarze tej wiedzy stereotyp jest rodzajem schematu kategorialnego, jednostką wiedzy odpowiedzialną za „produkowanie” szybkich, subiektywnych, pewnych sądów na temat jednostek i grup społecznych” (P. J. Przybysz, 2007, s. 99).

Stereotypy istnieją jako uproszczone założenia teoretyczne, które niejako „zwalniają” z myślenia (M. Kofta, 2004). Dokonywana ocena ludzi posiada „znamiona powszechności, która została głęboko zinternalizowana oraz oderwana od indywidualnej refleksji poznawczej człowieka, przy zachowaniu kategoryzacji emocjonalnej” (H. Pietrzak, 2000, s. 81). Tworzenie uproszczonych konstruktów w interpretacji rozumienia rzeczywistości edukacyjnej ucznia ze spektrum autyzmu tworzy przestrzeń zawężoną, nacechowaną dominującymi teoriami na temat autyzmu z którymi osoba się identyfikuje. Lokuje to osobę na „mapie myślowej” zdominowanej kategorią różnic jako niedoskonałości, niedostatków rozwojowych (H. Pietrzak, 2000, s. 73). Takie kategoryzujące myślenie nacechowane stereotypami myślenia o autyzmie jako zjawisku społecznym w kategorii „braku” przystosowania do społeczeństwa wnosi rozumienie segregacyjne, dyskryminujące. Próba dokonywania porządkowania selektywnego obrazu ASD, nadawania kategoryzacji znacząco upraszcza ogląd rzeczywistości osób z autystycznego spektrum. Przy pierwszym kontakcie nauczyciela z uczniem z ASD z automatu włącza się mechanizm wiedzy nacechowanej opiniowaniem, różnicowaniem oraz współczuciem. Trafnie Mirosław Kofta (2004) określa go jako mechanizm ukrytego dehumanizowania Innego pod pozorem okazywania empatii ukierunkowanej na ubolewanie, że osoba z autystycznego spektrum nie wpisuje się w świat dominujący, nieautystyczny i to stanowi o jej trudnościach. Konsolidacja przynależności do świata osób neurotypowych skutkuje uznaniem podziału na dwie grupy, jako, *My* (świat nieautystyczny, większościowy populacyj-

nie) i jako, *Oni* (świat autystyczny) z różnicą wynikającą ze stereotypowego przekonania, że to ci *Oni* jako *Inni* powinni dostosować się do świata zorganizowanego przez świat neurotypowy w kategorii –*My*.

Ida Kurcz wywodzi przekonanie, że stereotypy można zmieniać w zakresie poznawczym (I. Kurcz, 2001, s. 17), ponieważ mogą podlegać modyfikacjom sytuacyjnym, negocjacjom podczas dialogu w celu rozwiązywania zadań w określonych sytuacyjnie kontekstach (Z. Bokszański, 2021, s. 83-84; T. Hołówka, 1986). Zewnętrzna perspektywa pozwala na podjęcie polemiki w obszarze krytycznego problematyzowania. Rekonstrukcja poznawcza stereotypu obejmuje tekstualizację, która wymaga, zdaniem Grzegorza Grochowskiego,

„[...] ustalenia związku między sądami, przyjęcia konkretnego punktu widzenia oraz określenia ramy modalnej i siły illokucyjnej wypowiedzi, wiąże się zatem z wprowadzeniem sekwencyjnego i hierarchicznego uporządkowania, stanowiąc już wstępną adaptację, modyfikację i interpretację samego stereotypu” (G. Grochowski, 2003, s. 71).

Z uwagi jednak, że są nacechowane emocjami, które trudno jest gruntownie modyfikować, stanowią instrument „walki o zaspokojenie fundamentalnej ludzkiej potrzeby dążenia do zachowania poczucia własnej wartości” (P. J. Przybysz, 2007, s. 102). Co najwyżej, zdaniem autora można „domagać się cywilizowania form zaspokajania tej potrzeby, na przykład poprzez wprowadzenie kryterium, jakim jest sposób traktowania Innego-Obcego” (P. J. Przybysz, 2007, s. 102). Nacechowania emocjonalne z założenia nie muszą mieć charakteru negatywnego, taką „funkcję należałoby przypisać uprzedzeniom” (G. Grochowski, 2003, s. 53). W przekonaniu Grzegorza Grochowskiego, obraz grupy staje się stereotypem wtedy, gdy jest społecznie komunikowany i podzielany (G. Grochowski, 2003, s. 53).

Sposób traktowania Odmiennego może wynikać z dwóch wymiarów konceptualizowania stereotypu, jako intertekstualnego, którego podstawą jest, zdaniem Piotra J. Przybysza, XX wieczna filozofia hermeneutyczna (P. J. Przybysz, 2007, s. 102). Grzegorz Grochowski określa je jako obszar „wewnętrznych” odwołań i przekształceń, metaforykę wnętrza (G. Grochowski, 2003, s. 68). Stereotypy współtworzą niezwerbalizowane tło kontekstowe fragmentu rzeczywistości dostępnego pod postacią tekstu, a doświadczenia społeczne są o charakterze tekstów (G. Grochowski, 2003, s. 57). Cecha „bycia tekstem” nie jest tylko atrybutem wypowiedzi, ale przyjmuje postać stanu umysłu osoby, która uczestniczy w określonym zdarzeniu komunikacyjnym, a „tłumaczenia zdarzeń tekstowych dokonuje się w kategoriach procedur i operacji mentalnych, co wymaga posługiwania się faktami z różnych obszarów wiedzy, w tym wiedzy socjologicznej i psychologicznej” (A. Duszak, 1998, s. 63,

117). Obecność drugiego wymiaru stereotypu jego semantycznego aspektu („obrazu w głowie”), odnosi do interpretacji jako zespołu sądów „wyrażających jakies mniemania na temat danego przedmiotu, przypisujących mu pewne szczególne właściwości”, które są uwarunkowane przez komunikaty sfery „zewnętrznej” jako „metaforyka zewnątrz” (G. Grochowski, 2003, s. 54, 68). Jako byt semantyczny, w przekonaniu autora, stanowi również potencjalność komunikacyjną, a „jego rzeczywiste oddziaływanie jest uwarunkowane sposobem użycia, czyli wartością pragmatyczną” (G. Grochowski, 2003, s. 60).

Pojęcie stereotypu obejmuje wiele zjawisk, takich jak: szablon, dogmat, konwencja, schemat, przekonanie, nawyk, postawa, model mentalny (por. A. Mirga, 1984). Przyjmowanie interpretacji postaci mentalnego „zlepka” zestawu charakterystyk dominowało w socjologii (G. Grochowski, 2003, s. 54). Z uwagi na kompleksowość rozumienia, heterogeniczność i kontekstowe uwarunkowanie stereotypów, które odnoszą do niespójnych modeli cząstkowych społecznych wzorców postrzegania rzeczywistości społeczno-kulturowej, skutkuje tym, że każda osoba w określonej sytuacji może przywoływać odmienne kategoryzacje analogicznej sytuacji lub osoby (G. Grochowski, 2003, s. 59; Z. Bokszański, 2001, s. 37-38). Rozumienie stereotypu w ujęciu psychologicznym jako zbioru przeświadczeń sądów bardziej i mniej istotnych dla danego schematu poznawczego, z zastrzeżeniem na które zwraca uwagę Grzegorz Grochowski, pisząc, że

„[...] te kategoryzacje, które zawodzą na poziomie definicyjnych uogólnień, często sprawdzają się na poziomie interpretacji konkretnych wcieleń jakiegoś zespołu przeświadczeń. Stereotypy rzadko bowiem uobecniają się pod postacią eksplicytnie wypowiedzianych opinii, ale raczej stanowią podstawę konstruowania narracji charakteryzowania osób, przypisywania motywacji. Strukturalizacja stereotypu dokonuje się więc w momencie wprowadzenia go w obręb dyskursu” (G. Grochowski, 2003, s. 56).

W przekonaniu powoływanego autora, niekompetentne zastosowanie stereotypu, nadużycie i absolutyzacje z nadmierną mocą wyjaśniającą i imperatywną wiążą się z negatywnymi konsekwencjami w sposobie interpretacji określonego zjawiska społecznego (G. Grochowski, 2003, s. 60). Badacz pisze, że

„[...] stereotyp wtedy staje się groźny (...), gdy jego użytkownicy ignorują przypisane mu ograniczenia i traktują go jako jedyny i właściwy model kategoryzacji” (G. Grochowski, 2003, s. 61).

Przekładając powyższe twierdzenia na język pedagogiczny, należy zwrócić uwagę na fakt, że dążenie do zachowania stałości w myśleniu nacechowanym stereotypami rozumienia autystycznego spektrum w procesie edukacyjnym ma negatywne konsekwencje. Wprowadza segregację, uproszczenia „kosztem spłaszczenia problematyki”, odwołując się do „silnie zakorzenionych (...) mniemań i wyobrażeń” (P. J. Przybysz, 2007, s.102). Stanowi więc pewne zjawisko społeczne, w którym osoby z autystycznego spektrum podlegają wartościowaniu i ocenie.

Uwarunkowanie fasadowe budowy stereotypu intertekstualnego wiąże się z poznaniem osoby nie w relacyjności dualistycznej, bezpośredniej, ale asymilowanej poznawczo w sposób pośredni. Dokonywanie generalizacji grupowej, rozumianej jako budowanie schematów mentalnych wynikających z jednostkowego doświadczenia kontaktu z osobą ze spektrum autystycznego jest założeniem negatywnym, tworzącym stereotyp myślenia o grupie w odniesieniu tylko do jednej osoby. Modyfikacja stereotypu mentalnego może być skutkiem samoświadomości, że poznawanie jednej osoby z ASD jest wynikiem relacyjności tylko z tą osobą, z jej indywidualnymi cechami ze spektrum autyzmu, cechami osobowymi, temperamentalnymi. Nie stwarza przestrzeni do tworzenia schematów mentalnych, uniwersalnych myślenia o grupie osób z ASD na podstawie doświadczenia kontaktu tylko z jedną osobą o odmiennym stylu poznawczym.

W przekonaniu Mirosława Kofty (2001), współwystępowanie dwóch rodzajów stereotypów: jawnego, wynikającego z dostępności poznawczej oraz ukrytego (nieświadomego, automatycznego) tworzy, w moim rozumieniu mapę mentalną myślenia o określonej grupie społecznej. Treści stereotypów (zarówno autostereotypów i heterostereotypów) stanowią wyraz praktyk generalizujących potocznego myślenia (A. Kłosowska, 1996). Zbigniew Bokszański powiązał to z uproszczonym odbiorem obrazu rzeczywistości o wyraźnych treściach o charakterze aksjologicznym w wymiarze pozytywnym (autostereotyp) i negatywnym (heterostereotyp), który dotyczy Innego (Z. Bokszański, 1997). Mogą być one przejawem poznania pośredniego, subiektywnie przyjmowanego jako prawdziwe (W. Szostak, 2010). Do potocznego rozumienia istoty stereotypów, odnosi się Magdalena Wrzosek, pisząc, że

„[...] są często określane jako wizerunek, obraz, klisza, uprzedzenie, przesąd, schemat, kanon, konwencja czy też wyobrażenie. Bez względu jednak na nazewnictwo, pełnią one ważną funkcję integracyjną i legitymizującą. Integrują - ponieważ są wspólne dla danej zbiorowości i legitymizują, ponieważ potwierdzają, że rzeczywistość społeczna jest taka, a nie inna” (M. Wrzosek, <https://cyberpolicy.nask.pl/rola-mitu-i-stereotypu-w-kształtowaniu-rzeczywistości-społecznej/>, dostęp elektroniczny: 03.07.2021).

Asymilowane treści przekazu tworzą obszar znaczeń i myślenia o ASD. Integrują w działaniu osoby nieautystyczne na rzecz osób z autystycznego spektrum. Forma i metody określane jako rozumiejące i wspierające są rezultatem wiedzy i przekonań, które są obecne w schematycznym, utrwalonym sposobie spojrzenia na człowieka z autyzmem w przeniesieniu na całą społeczność osób odmiennych neurorozwojowo. Za przykład może posłużyć wizerunek smutnego dziecka *za szybą*, akcje *świecenia na niebiesko*, symbol *niebieskiego puzzleka*. Na stronie internetowej *Autistic Snapshots* znajduje się wyjaśnienie,

„Niebieski puzzlek to symbol firmy AutismSpeaks (...) Firmy która wypromowała hasła „autyzmu kradnącego dzieci”, „dziecka za szybą”(…) firma która wypromowała „świecenie na niebiesko” po to by „wzbudzić świadomość autyzmu”(…) A my nie potrzebujemy „świadomości autyzmu”- o tym że istnieje coś takiego jak ASD, wiedzą już chyba wszyscy Europejczycy! Nie potrzebujemy również virtue-signalling’u za którym nic nie idzie! Nie potrzebujemy też marszów, festynów ani żadnych takich tym podobnych, z których zupełnie nic nie wynika. My potrzebujemy akceptacji, tolerancji (...), walki z dyskryminacją tam gdzie to potrzebne, a część z nas potrzebuje wsparcia (...) Świecenie na niebiesko to również wpisywanie się w szkodliwe stereotypy. Niebieski to (...) kolor chłopców. I to świecenie na niebiesko ma się odnosić do straconych chłopców” (<https://aspiphotography.wordpress.com/2019/06/22/dlaczego-nie-niebieski-puzzlek/>, dostęp elektroniczny: 29. 02. 2021).

Medykalizowanie wizerunku osoby z autystycznego spektrum tworzy jednowymiarowy schemat mentalny myślenia o autyzmie. Zdaniem samorzeczniki ze spektrum autyzmu, Ewy Furgał, która uważa, że

„Medykalizowanie różnic i definiowanie rzadziej występujących cech w populacji w kategoriach nienormatywności warto widzieć w szerszym kontekście - jako narzędzia kontroli społecznej i relacji władzy (...) Medykalizowanie ma jeszcze jeden skutek: sprowadza bariery w funkcjonowaniu osób w społeczeństwie do problemu jednostki, pozwala nie zajmować się nimi kompleksowo, a więc nie wdrażać zmian systemowych. Medyczny model niepełnosprawności definiuje ją jako nieprzystosowanie funkcji organizmu do warunków, w jakich ten się znajduje. Zgodnie z tym podejściem to „uszkodzenie” ciała osoby niepełnosprawnej powoduje ograniczenie sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie, a więc tworzy niepełnosprawność” (<http://krytykapolityczna.pl/nauka/wlasnym-glosem-o-spektrum-autyzmu>; dostęp elektroniczny: 29.07.2021).

Model medyczny przyjęty jako schemat rozumienia autyzmu zwraca uwagę na deficyty, nie ma w nim wymiaru zasobów, potencjałów osoby z ASD. Postrzeganie uczniów z auty-

stycznego spektrum tylko w jednym wymiarze, jako zaburzonych „odbiera im sprawczość i podmiotowość oraz znacznie zmniejsza szanse na szacunek i akceptację” (E. Furgał, <http://krytykapolityczna.pl/nauka/wlasnym-glosem-o-spektrum-autyzmu>; dostęp elektroniczny: 29.07.2021).

Raport z badań ilościowych zrealizowanych przez Fundację Centrum Badania Opinii Społecznej dla Fundacji Jim w 2021r, społecznego obrazu autyzmu w Polsce pokazał dominujące mity i stereotypy w postrzeganiu osób z autystycznego spektrum. Z przeprowadzonej analizy badań wynika, że,

„Pojęcie autyzmu utrwaliło się w społecznej świadomości - jego znajomość deklarują obecnie niemal wszyscy dorośli Polacy (...) U większości badanych autyzm budzi skojarzenia, sfokusowane na cechach upośledzających funkcjonowanie w sferze komunikacyjnej, społecznej i behawioralnej. Jednak żaden ze społecznych modeli postrzegania autyzmu i osób w spektrum nie jest pozbawiony błędów poznawczych. Powszechnej znajomości pojęcia autyzm wciąż towarzyszą mity i stereotypy na temat cech autyzmu i osób zmagających się z tym zaburzeniem” (https://www.cbos.pl/PL/publikacje/news/2021/12/dane/Spoeczny_obraz_autyzmu-styczen2021.pdf, dostęp elektroniczny: 29.07.2021).

Istotnym wnioskiem badawczym z powoływanych powyżej badań jest stwierdzenie, że od 2017 roku sposób postrzegania autyzmu nie uległ zmianie (dominacja wskazywania na te same cechy przez respondentów, determinujące społeczny obraz osoby z autyzmem). Badani zaliczyli do nich:

- nieprzewidywalność (wskazywana najczęściej jako cecha pasująca do osoby w spektrum autyzmu -72%, wzrost o 14 punktów procentowych w stosunku do 2017 r.),
- brak zdolności do kontrolowania swego zachowania (55% wzrost o 14 punktów procentowych w stosunku do 2017r.) (https://cbos.pl/PL/publikacje/news/2021/12/dane/Spoeczny_obraz_autyzmu-styczeń2021.pdf, dostęp elektroniczny: 07.02.2023).

Osobom z autyzmem przypisano funkcjonowanie na poziomie behawioralnym, brak potencjału do przejścia na poziom abstrakcyjny, brak kompetencji do oceny zachowania z perspektywy moralności, analizy i kontroli zachowania. Uzyskane wyniki badań, wskazane powyżej pozwoliły badaczom na wyodrębnienie funkcjonujących wśród Polaków modeli postrzegania autyzmu i osób w/ze spektrum autyzmu. Zostały one skategoryzowane przez zespół badawczy w obszarze, określanym jako sfera:

1. Emocjonalna idealizacja (związek autyzmu z komunikatywnością, otwartością, elastycznością; osoby w spektrum autyzmu postrzegane jako kontaktowe, przyjazne, empatyczne).
2. „Naznaczenie” pozytywne (połączenie cech autyzmu: niechęci do zmian, powtarzalności zachowań z popularną opinią dotyczącą ponadprzeciętnych zdolności w odrzuceniu komponentu cierpienia/pokrzywdzenia).
3. Lęk (osoby z autyzmem postrzegane przez pryzmat zagrożenia dla siebie i otaczającego środowiska: agresja, nieprzewidywalność).
4. Dystans (autyzm rozumiany jako zdolność do funkcjonowania na poziomie behawioralnym: odczuwanie lęku, głodu, przyjemności bez komponentów lękowych).
5. Dyskredytacja (autyzm jako głęboka niepełnosprawność uniemożliwiająca funkcjonowanie społeczne, brak: potencjału intelektualnego, myślenia abstrakcyjnego, kompetencji społecznych, komponentów emocjonalnych).
6. Uproszczenie (niepełnosprawność intelektualna wspierana przez instytucje państwowe).

Opinia badanych, że dziecko z autyzmem nie jest w stanie poradzić sobie w szkole powszechnej, masowej jest skorelowana z przekonaniem, że autyzm jest przypadłością głównie wieku dziecięcego, z którego w jakimś stopniu się wyrasta.

Analiza wyników badań pozwoliła badaczom określić, że „żaden z funkcjonujących w społeczeństwie modeli postrzegania autyzmu nie jest pozbawiony błędów poznawczych”, co skutkuje wnioskiem, że w „powszechnej znajomości pojęcia autyzm wciąż towarzyszą mity i stereotypy na temat cech autyzmu” (https://www.cbos.pl/PL/publikacje/news/2021/12/dane/Spoleczny_obraz_autyzmu-styczen2021.pdf, dostęp elektroniczny: 29.07.2021).

Konkretne atrybuty wskazane przez większy odsetek badanych może być rezultatem „znaczącego utrwalenia/wzmocnienia/spopularyzowania społecznego obrazu osoby z ASD” (https://www.cbos.pl/PL/publikacje/news/2021/12/dane/Spoleczny_obraz_autyzmu-styczen2021.pdf, dostęp elektroniczny: 29.07.2021). W społecznej kategorii przekonań, które wpisują się w stereotyp mentalny, osoba z autyzmem zasługuje na współczucie, ponieważ jest pokrzywdzona i cierpiąca. Taki schemat poznawczy obecny jest również na gruncie szkolnym ucznia z ASD. Obecność współczucia i litości dyskredytuje myślenie o dziecku w wymiarze neuroróżnorodności, wnosi rozumienie „cierpienia” i „braku”.

Jacek J. Błeszyński (2020) jest przekonany, że odejście od terminologii medycznej na rzecz rozumienia potrzeb i pragnień osób ze spektrum autyzmu wnosi szczególny rodzaj namysłu nad poznawaniem człowieka ze spektrum autyzmu. Rozumiane jako proces ciągły,

nie naznaczony klasyfikacjami, kategoriami, autor odnosi do postawy otwartej, pełnej zrozumienia i empatii, można by dodać empatii poznawczej (wyobrażeniowej) i afektywnej (działaniowej). Tolerancja jest tylko próbą akceptacji uznaniowej, że osoby w/ze spektrum autyzmu są wśród społeczeństwa, ale nie wnosi kontekstu rozumienia, że „ich świat [...] jest inny, ale czy gorszy” (J. J. Błeszyński, 2020, s. 9). Kategoria inności (*othering*) nie powinna być postrzegana jako obszar podziału na normalnych (typowych) i innych, odmiennych (z punktu widzenia medycznego, odbiegających od normy) (B. Hughes, 2009; R. Wood, 2022). Jak pisze Rebecca Wood, odnosząc się do określenia „odmienności” i „innościowania”,

„[...] jeżeli pojęcie odmienności bywa w niektórych kontekstach i z niektórych punktów widzenia pożyteczne, bycie uznanym za innego nigdy takie nie jest. Co więcej, według Williamsa i Mavin (2012) innościowanie nieodłącznie wiąże się z postawami i zachowaniami wykluczającymi” (R. Wood, 2022, s. 47).

Fakt istnienia odmienności w świecie (bio i neuro) różnorodnym jest zasobem i potencjałem w budowaniu przestrzeni dla szlachetnej inkluzji.

8.2. Filozofia narracji indywidualnej języka autyzmu i jej horyzonty znaczeń w procesie edukacyjno-terapeutycznym ucznia z ASD

„[...] *demiretoryczność* - założenie, że osoby z autyzmem posiadają nie do końca retoryczność-została wykorzystana do zaprzeczania ich podmiotowości i osobowości”.
[Melanie Yergeau, 2018, <https://networks.h-net.org/node/4189/reviews/3207369/schmidt-yergeau-authoring-autism-rhetoric-and-neurological-queerness>, dostęp elektroniczny: 01.08.2021]¹²⁵

Myślenie o człowieku, nad jego podmiotowością i tożsamością w obszarze narracji, zapożyczony pojęciowo z teorii literatury, staje się obecne we współczesnej filozofii. Krystyna Bembenek, określa to jako „zwrot narratywistyczny” (*narrative turn*), rozumiany jako wszechobecne zainteresowanie narracją/narracyjnością, ujawniający się w próbach „wypracowania koncepcji podmiotu, którego nie ujmuje się substancjalnie (podmiot - metafizyczny fundament), lecz jako tożsamość domagającą się samookreślenia” (K. Bembenek, 2016, s. 44). Taka perspektywa, zdaniem autorki, pozwala na dostrzeżenie faktu, że człowiek nie tylko tworzy narracje, rozumiejące siebie wobec narracji, ale również organizuje własne doświadczenie o charakterze czasowym w sposób narracyjny (K. Bembenek, 2016, s. 44). Dokonujące się przejście od substancjalnego do dynamicznego rozumienia człowieka wnosi kon-

¹²⁵ Tekst oryginalny: „*demi-rhetoricity* „—the assumption that autistic people possess a not-quite rhetoricity—has been used to deny their agency and personhood”.

tekst narracyjnego sposobu bycia człowieka (K. Bembenek, 2016, s. 41). Autorka przywołuje Paula Ricceur,

„W ujęciu autora *O sobie samym jako innym* bycie osobą polega na możliwości dokonania autorefleksji, która może być wyrażona w opowiadaniu o sobie/siebie” (K. Bembenek, 2016, s. 43).

Poszukiwanie *conditio humana*, określającego człowieka jako osobę działaniową, jako podmiot opowiadania wpisującego się w jego wielowymiarowość (język, działanie, opowiadanie, odpowiedzialność), zdaniem filozofa staje się aktualnym wyzwaniem filozofii. W przekonaniu Krystyny Bembenek, powoływany przez autorkę, Paul Ricceur

„[...] jest myślicielem proponującym i realizującym w swoich pracach model „filozoficznej drogi okrężnej” (*philosophie du détour*). Charakterystyczne dla takiego ujęcia jest przyjęcie założenia, iż filozof nie posiada bezpośredniego wglądu w problemy filozoficzne oraz sposoby ich rozwiązywania, jego praca polega na wyłuskaniu tych problemów i możliwych rozstrzygnięć z własnej perspektywy” (K. Bembenek, 2016, s. 47).

W interpretacji Paula Ricceura, prawdziwa natura tożsamości narracyjnej dokonuje się w dialektyce bycia sobą i bycia tym samym, stanowiąc „główny wkład teorii narracyjnej do ustanowienia tego-który-jest-sobą” (P. Ricceur, 2003, s. 233). W przekonaniu autorki tożsamość narracyjna zawiera się w tożsamości osobowej - kto? Umożliwia „uwypuklenie tego niedookreślonego, otwartego i pytającego sposobu bycia sobą oraz podkreślenie dialektyki między byciem sobą i innością (...) koncepcja tożsamości narracyjnej (...) jak podkreśla filozof, zakłada, że bycie sobą wnosi inność w stopniu głęboko wewnętrznym” (K. Bembenek, 2016, s. 49).

Obecność autonarracji jest głębokim, wewnętrznym namysłem nad sobą. W dyskursie filozoficznym jest zmienna i dynamiczna w czasie. Myślenie o człowieku ewaluuje. Pojęcia przebrzmiały, zdaniem Zygmunta Baumana, które nie pozwalają na uchwycenie dokonujących się zmian w rzeczywistości, wymagają nowych dookreśleń. Badacz jest zdania, że,

„Nowe pojęcia są chętnie poszukiwane I chętnie przyjmowane wtedy, gdy zaczyna narastać poczucie, że rzeczywistość, do której się odnosiły i którą opisywały pojęcia dotychczas używane, uległa i wciąż ulega głębokim zmianom, wymagającym otwarcia nowego rozdziału; że aspekty rzeczywistości, którymi zajmowały się pojęcia dotychczas używane, straciły centralne znaczenie, a współczesne doświadczenia nie obracają się już wokół tworzonej przez te pojęcia osi” (Z. Bauman, K. Tester, 2003, s. 93-94).

Otwarcie „nowego rozdziału” wiąże się ze „zwrotem działaniowym” w poszukującym namyśle filozoficznym, które „umożliwiłyby pogłębione i krytyczne odnoszenie się do nowych oraz coraz bardziej złożonych problemów świata współczesnego” (K. Bembenek, 2016, s. 45). Uwzględnienie, zdaniem autorki problematycznego statusu podmiotu staje się koniecznością współczesnej filozofii. Odejście od przebrzmiałych pojęć, naznaczonych duchem epok na rzecz tworzenia obszaru nowych znaczeń w autonarracjach, wyznacza kierunek myślenia o człowieku. Nie istnieje ostateczna wizja istoty ludzkiej. Udział współczesnej filozofii w dokonującym się „zwrocie narracyjnym” odnosi się do uznania pojęcia narracji jako wartościowego w zakresie analiz antropologicznych i etycznych, w zakresie udzielania odpowiedzi na pytanie o to, kim jest człowiek” (K. Bembenek, 2016, s. 46). Skupienie filozofii zorientowanej narratystycznie na kontekście czasowego charakteru bycia człowiekiem stanowi, w przekonaniu Krystyny Rosner, stan przejścia ku dynamicznemu ujmowaniu istoty człowieka i jego podmiotowości. Dokonująca się „zmiana narracyjna”, zdaniem autorki

„[...] polega na odchodzeniu od przedmiotowego czy substancjalnego rozumienia człowieka i zastępowaniu go ujęciem, które akcentuje specyficzną czasowość tego bytu. Pojęcie „narracja” okazuje się inspirujące dla tych prób nowego określenia, czym jest człowiek, ponieważ narracja jest także sekwencją czasową, a jej struktura wewnętrzna (...) odniesiona do czasowości bytu ludzkiego” (K. Rosner, 2004, s. 7).

Byt ludzki rozumiany jako świadomy podmiot w którym tkwi źródło siły i działania w wymiarze antropologicznym, ontologicznym i aksjologicznym jest obecny w myśleniu filozoficznym (A. Prokopiak, 2020, s. 62). Dokonująca się narracja tworzy nowy język opisu doświadczanej rzeczywistości i wewnętrznych stanów przeżywania. Osobiste refleksje, w przekonaniu Jacka J. Błeszyńskiego „są transportowane i uogólniane na szerszy poziom świadomości” (J. J. Błeszyński, 2020, s. 77). Stają się one zaczynem do budowania własnej świadomości, którą autor określa jako budowanie poznania na bazie refleksji (J. J. Błeszyński, 2020, s. 77). Narracja wynikająca z poznawania siebie i Odmiennego skutkuje namysłem nad konstrukcjami języka w interpretacji i komunikacji jako sposobie na wyrażanie doświadczanych obrazów rzeczywistości oraz zjawisk społecznych.

Formą alternatywnego spojrzenia na retorykę autystyczną jest osobista opowieść w którym autyzm jest narracyjnym stanem definiowanym przez osoby ze spektrum autyzmu na podstawie własnego doświadczenia (M. Yergeau, 2018). Melania Yergeau, dokonuje osobistej retrospekcji, pisząc, że diagnoza nozologiczna stała się dla niej sposobem na nazwanie doświadczanych specyficznych zachowań.

Powoływana narratorka, pisze, że

„Autyzm był ramą dyskursywną, soczewką, przez którą inni mogli opowiedzieć o moim życiu. Ruchy moich rąk i całego ciała stały się zachowaniami samostymulacyjnymi; moja wieloletnia obsesja na punkcie map i Electric Light Orchestra stała się perseweracją; moje powtórzenie linijek z filmu Samolot! stał się echolalią. Sama moja istota stała się opowieścią, tekstem pilnie wymagającym profesjonalnej analizy. To, moje ciało, to był autyzm - i nagle, wraz z podpisem neuropsychologa na moich dokumentach diagnostycznych, przestałem być autorem mojego ciała”¹²⁶ (M. Yergeau, 2018, s. 1).

Autyzm rozumiany jako stan oparty na narracji, a impuls narracyjny jako zakorzeniony w akcie diagnozy, staje się objawem. Natalia Fiedorczyk, diagnozę ze spektrum autyzmu opisuje jako osobiste doświadczenie wyzwalające z poczucia winy, a „otrzymanie diagnozy pozwoliło mi inaczej spojrzeć na swoje życie. Poczułam ulgę, że jest coś, co stanowi trzon mojej osoby i, że to jaka jestem, to nie jest moja wina” (<https://noizz.pl/not-just-a-mood/natalia-fiedorczyk-o-autyzmie-swoim-i-dziecka-poczulam-ulge-ze-to-jaka-jestem-to-nie/tpme8rn> dostęp elektroniczny: 07.08.2021). Odnosząc się do kategorii zasad społecznych, stosuje zasadę analitycznego rozumowania. Trudność pojawia się wtedy, gdy stają się one „ilustracją wewnętrznych sprzeczności” do których Natalia Fiedorczyk zalicza reguły dotyczące hierarchiczności, opisując je następująco,

„Dobrze wiem, że dobrze mieć szacunek wobec starszych czy nauczycieli (...) Jednak, kiedy odkrywałam, że osoba z autorytetem może się mylić, to była to dla mnie zdumiewająca sprzeczność. Podobnie, jeżeli dajmy na to wychowawca, zachowywał się w sposób niezgodny z moim wewnętrznym rozumieniem świata i sprawiedliwości, to cała stawałam się wielkim znakiem zapytania (...) Możemy odczuwać stres w środowisku, które teoretycznie jest zaprojektowane tak, by nas nie stresować” (N.Fiedorczyk, <https://noizz.pl/not-just-a-mood/natalia-fiedorczyk-o-autyzmie-swoim-i-dziecka-poczulam-ulge-ze-to-jaka-jestem-to-nie/tpme8rn>, dostęp elektroniczny: 07.08.2021).

Zasady relacyjności społecznych determinują sposób rozumienia i interpretacji zachowań osób ze spektrum autyzmu. W przekonaniu autorki są one mało nagradzające i nie

¹²⁶ Tekst oryginalny: „What autism provided was a discursive framework, a lens through which others could story my life. My hand and full-body movements became self-stimulatory behaviors; my years-long obsession with maps and the Electric Light Orchestra became perseverations; my repetition of lines from the movie *Airplane!* became echolalia. My very being became a story, a text in dire need of professional analysis. This, my body, this was autism— and suddenly, with the neuropsychologist’s signature on my diagnostic papers, I was no longer my body’s author”

wnoszą poczucia bezpieczeństwa, natomiast wiążą się z problemami z regulacją emocjonalną, np. wybuchami nieadekwatnej złości, płaczu (*meltdown*) lub wycofaniem się z kontaktów w pozornie neutralnej sytuacji (*shutdown*).

Indywidualne narracje osób z autyzmem w swojej heterogeniczności dotyczą wielu znaczeń i doświadczeń, któremu szeroki dyskurs na temat autyzmu nadają osoby nie autystyczne (autyzm jako modyfikator-*autism-as-modifier*) oraz przekaz osobistych historii osób autystycznych (autystyczny jako modyfikator-*autistic-as-modifier*) (M. Yergeau, 2018, s. 2). Retoryczne zdegradowanie autonarracji osób z ASD wiąże się z siłą retoryczną osób neurotypowych, które tworzą swoistą figurę autyzmu jako postaci cierpiącej, zaburzonej, tragicznej, izolującej się. Potencjał autystycznej narracji komplikuje nazywanie autyzmu w kategorii medycznej. Zmedykalizowana opowieść o autyzmie, kliniczne rozumienie „w służbie odmawiania zdolności narracyjnych - i wartości narracyjnej - osób z autyzmem”¹²⁷ tworzy język skatalogowany (M. Yergeau, 2018, s. 7). Uwarunkowanie, że „Ja” osoby z autystycznego spektrum nie należy do niej, ponieważ wpisuje się w obszar zaburzenia, w którym autystyczna retoryka staje się, zdaniem autorki, retoryką instrumentalnego warunkowania. Autyzm opowiadany jako epos o aspołeczności, pozbawia go retoryczności, sprawczości i człowieczeństwa. Jest obecny w świadomości społecznej, jak trafnie podkreśla autorka, pisząc, że „w czasach, gdy wiemy o autyzmie więcej niż kiedykolwiek wiedzieliśmy, niewiele wiemy, a to, co wiemy, jest zdecydowanie nie autystyczne”¹²⁸ (M. Yergeau, 2018, s. 7). Kształtowanie się sposobu myślenia o osobach z autystycznego spektrum powinna być determinowana ich własną narracją. W przekonaniu Anny Prokopiak, aby osoby z autystycznego spektrum umiały występować w swoim imieniu, dokonując osobistych narracji „powinny być tego uczone od najmłodszych lat, na wszystkich szczeblach edukacji” (A. Prokopiak, 2020, s. 32). W szkolnym procesie edukacyjno-terapeutycznym, kształtowanie świadomości auto narracyjnej ucznia z ASD, poznawanie możliwości oraz rozumienie jego potrzeb ma istotne znaczenie w budowaniu jego samoświadomości. Uwzględnienie zasady indywidualizacji i podmiotowości wychowanka w którą wpisuje się zaspokajanie wielostronnych potrzeb ucznia, wynika z procesu indywidualnej narracji rozumienia i interpretacji autystycznego spektrum. Język opisu autyzmu nacechowany kategoriami *disorder*, *disability* jest nakierowany behawioralnie na osobę ucznia w którym niwelowanie, formowanie, przekształcanie staje się czynnościami dominującymi. Język efektu staje się językiem opisu. Skutek podejmowanych oddziaływań

¹²⁷ Tekst oryginalny: „[...] it is often used in service of denying the narrative capabilities—and the narrative value—of autistic people”.

¹²⁸ Tekst oryginalny: „Autism is, of course, looming in the public consciousness. At a time when we know more about autism than we’ve ever known, what we know is very little, and what we know is decidedly nonautistic „

edukacyjno-terapeutycznych będzie determinował sposób patrzenia na osobę wychowanka. Spojrzenie korygujące, instrumentalne wpisuje je w myślenie o uczniu jako przedmiocie zmian. Dokonujące się interakcje są wtedy tylko jednostronną narracją, nacechowaną aktem nadawania, pozorowaniem relacji. Iluzoryczna podmiotowość staje się fundamentem budowania procesu kształtowania ucznia według własnej narracji myślenia o autystycznym spektrum. Deklaratywna podmiotowość jest tylko biernym stanem umysłu nakierowanym na proces efektywnej zmiany z punktu widzenia nauczyciela. Sposób odbioru rzeczywistości przez ucznia z ASD jest traktowany jak iluzoryczny, wyimaginowany świat umysłu, który wymaga „korekty” w myśleniu, działaniu i sposobie funkcjonowania w kolektywnym społeczeństwie. Dominujący język naznaczenia, staje się faktem, którego obecność w edukacji jest dostrzegalna i nazywana w sposób bezpośredni przez osoby w/ze spektrum autyzmu.

Simon Baron-Cohen określa schemat funkcjonowania konwencjonalnej szkoły jako okowy dla umysłu ucznia systematyzującego. Opisuje postać Ala, wyjątkowego jedenastoletniego chłopca, który w szkole doświadczał niezrozumienia i braku akceptacji dla jego szczególnych zainteresowań. Powoływany wieloletni badacz autyzmu opisuje to następująco,

„W szkole nauczycieli irytowały jego uporczywe pytania. Jeden z nich w przypiętych frustracji opisał umysł Ala jako zaćmiony albo pomieszany (...) Ciągłe pytania chłopca były prośbami o większą jasność. Nie przestawał ich zadawać, gdyż tłumaczenia, które otrzymywał, wydawały mu się niejasne” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 17).

Prawo dziecka do uczenia się w sposób dostosowany do jego niezwykłego umysłu jest jego niezbywalnym prawem. Indywidualny proces zdobywania wiedzy pasował do sposobu działania umysłu Ala. Uwolniony z „więzienia nauki grupowej”, mógł „wybierać, czego się uczyć, kiedy i w jaki sposób (...) bez nauczyciela każącego mu siedzieć cicho, nie zadawać pytań i wykonywać polecenia” (S. Baron-Cohen, 2021, s. 17). Przyjęcie założenia w edukacji, że to uczeń z ASD ma się dostosować do panujących warunków szkolnych jest błędnym założeniem. Przeczącym istocie opracowywanej specjalistycznej dokumentacji ucznia przez zespół nauczycieli i specjalistów, która obejmuje m. in. sposób, metody i formy pracy z uczniem, dostosowane do jego możliwości i stylu percepcji rzeczywistości.

Proces podmiotowego kształcenia odbywa się w relacyjności, rozumieniu potrzeb i możliwości ucznia. Uważna obserwacja, gotowość do wsłuchiwania się w głos dziecka wnosi przestrzeń narracji wzajemnych, gdzie każdy zachowuje przestrzeń do autonomii, bez jej zawłaszczenia na rzecz siebie.

Natalia Maria Wojciechowska, osoba z autystycznego spektrum, kieruje do nauczycieli apel, mówiąc, że

„Co mogę zasugerować nauczycielom i rodzicom - nie zmuszajcie nas do niczego, ponieważ wtedy blokujecie odkrycie naszej własnej ścieżki. Zachęcajcie raczej, abyśmy mogli tworzyć własne rozwiązania. Obserwujcie, zadawajcie pytania, proście o wytłumaczenie i po prostu okazujcie zainteresowanie, a wtedy się przed wami otworzymy (...) Z czułością, troską, logicznym tłumaczeniem wszystkiego, odpowiadaniem na pytania, a nie uciszaniem. Stawiam na kształtowanie wszechstronnych, świadomych i mądrych ludzi” (N. M. Wojciechowska, <http://www.wszpwn.com.pl/wydarzenie/dorosly-autystyk-wywiad-z-natalia-maria-wojciechowska-primabalerina-ze-spektrum-autyzmu,453.html>, dostęp elektroniczny: 27.07.2021).

Rozpoznawanie potencjału ucznia z ASD wiąże się z wnikliwością nauczyciela w procesie celowej obserwacji ukierunkowanej na indentyfikowanie mocnych stron ucznia. Wyzwalanie postawy twórczej wiąże się ze stworzeniem warunków do aktywności podczas procesu lekcyjnego.

CZEŚĆ III

ROZDZIAŁ 9

Założenia metodologiczne badań własnych: partycypacyjno-edukacyjne badania w działaniu w modelu *Mode 2 science* (*participatory-educational action research M2S*, *PEAR M2S*)

„Nauki praktyczne zajmują się nie tylko teorią projektowania, lecz również i działaniem. Wartość tych nauk wynika przede wszystkim stąd, że styka się w nich myślenie naukowe, systematyzujące, z praktyką ukazującą poszczególne nie przewidziane fakty, dzięki czemu rodzą się nowe zdobycze i nowe pomysły”.

[H. Radlińska, 1961, s. 361]

Fundament uprawiania badań w działaniu z natury rzeczy zaangażowanych i wnoszących wspólnotowe zrewidowanie dotychczas założonych i praktykowanych działań edukacyjnych, skutkuje określoną interwencją. Jej celem jest rozwiązanie problemu edukacyjnej praktyki, dostrzeżonego i wyodrębnionego przez badacza i badanych. Taki sposób interpretacji wpisuje się w nowy paradygmat uprawiania nauki, który jest określany jako *Mode - 2 science* (H. Mizerek, 2018, s. 215; por. P. Martens, 2006; por. M. Gibbons i in., 1994). Dychotomia pomiędzy teorią, a praktyką obecna w konwencjonalnym sposobie uprawiania nauki, ustępuje miejsca dla rzeczywistych sytuacji i wynikających z nich potrzeb, które tworzą przestrzeń generującą szereg pytań badawczych. Jak pisze Monika Maciejewska,

„(...) w centrum projektu badawczego, tworzonego zgodnie z potrzebami zmian wynikających z rzeczywistego funkcjonowania środowiska/społeczności, sytuowani są ludzie (badacze i praktycy) traktowani podmiotowo i podejmujący wspólną aktywność” (M. Maciejewska, 2017, s. 44).

Taki sposób interpretacji rzeczywistości edukacyjnej może wpisywać ją w badania praktyczne (stosowane), oparte o model, jak zauważa badaczka, określane jako partycypacyjne. Monika Maciejewicz zwraca jednak uwagę, że na gruncie polskich badań w działaniu, są one wpisywane w kategorię „zaangażowanych”, pozostając w opozycji do badań stosowanych. Powołując się na wyjaśnienia Hany Cervinkovej i Doroty B. Gołębnik, które termin „zaangażowanie” identyfikują z określonym typem praktyki i dyskursu badawczego wskazując jednocześnie na potrzeby konkretnych ludzi, z założonym celem, jakim jest zmiana społeczna, uwzględniająca podmiotowość badaczy i osób zaangażowanych w sytuację społeczną w przestrzeni dobrowolności i satysfakcji (M. Maciejewska, 2017, s. 45, cyt. za: H. Cervinkova, D. B. Gołębnik, 2010, s. 14).

Starting point badań praktycznych w modelu *Mode - 2 Science* obejmuje sformułowanie dostrzegalnego problemu badawczego przez zespół, tworzony przez badacza i badanych. Jest on wynikiem potrzeb i kwestii identyfikowalnych przez uczestników procesu badawczego. Badacz może założyć przedwstępnie swoje zamierzenie badawcze, ale jest ono diagnostycznie weryfikowalne przez badanych, którzy jednocześnie wcielają się w rolę badającego. Określony wspólnotowo problem badawczy, generujący pytania badawcze może ewaluować w zależności od potrzeb sytuacyjnych badanych. Jednoznaczne sformułowanie problemu badawczego na początku tak rozumianego procesu badawczego może zawęzić perspektywę badacza i badanych. Sztywne trzymanie się jego treści, skutkuje zawężeniem perspektywy dziejących się sytuacyjnie narracji. Autorka zwraca uwagę, że istotnym jest postawa badaczy, określana jako gotowość „do poszukiwania wiedzy pozwalającej na jego efektywne rozstrzygnięcie” (M. Maciejewska, 2017, s. 45). Kategoria efektywności łączy się z procesem ewaluacji, rozumianym jako poszukiwanie sposobów i metod na rozwiązanie istniejących kwestii, w którym, jak pisze autorka „stymulowanie dialogu społecznego i refleksyjności oraz animowanie potencjałów społecznych” ma istotne znaczenie (M. Maciejewska, 2017, s. 47-48). Badaczka pisze, że

„Prezentowane podejście badawcze wymaga od ewaluatora (...) otwartości na różne postacie dyskursu, możliwości wzajemnego uczenia się, stosowania efektywnej komunikacji, a nawet animacji związanej ze zmianami badanego przedsięwzięcia” (M. Maciejewska, 2017, s. 48).

W moim przekonaniu, tak rozumiana ewaluacyjna efektywność badawcza, wpisuje się w strategię uczestniczących badań w działaniu (por. L. J. Cronbach, 1980). Jej rolę pełni tutaj refleksyjność nad kolejnymi etapami działań zawarta w spirali autorefleksyjnych kręgów, wzajemnie na siebie zachodzących. Przy założeniu, że celem badań w działaniu jest proces

wspólnotowego rozwiązywania zauważalnego i rzeczywistego problemu, który istnieje w określonym środowisku, należy więc przyjąć określony sposób działania, który obejmuje strategiczne etapy, począwszy od sformułowania problemu, poprzez planowanie zmiany w połączeniu z refleksyjnością nad podejmowanym działaniem oraz możliwość modyfikacji założonego planu zmiany. Taki model uprawiania badań wpisuje się nurt badawczy na *Mode 2 Science*, w odróżnieniu od *Mode 1 Science*, charakteryzujący badania podstawowe w nurcie tradycyjnych scjentyistycznych paradygmatów. Autorka, odnosząc się do twórców nowego paradygmatu badawczego - *Mode 2 Science* (H. Nawotny i in., 2003, s. 179-194), przywołuje sformułowane przez nich rewizyjne „pomyślenie” nauki, którego strategia jest oparta o „społecznie zdrową” wiedzę, „pozwalającą na rozwiązywanie problemów pojawiających się w przestrzeni społecznej” w rzeczywistej, a nie deklaratywnej relacji do świata (M. Maciejewska, 2017, s. 49). Kategoria użyteczności wiedzy (*utility*) staje się dominującą wobec wytwarzania wiedzy teoretycznej (jak pisze autorka, rzetelnej poznawczo). Fundament nowego modelu stanowi fakt konstruowania wiedzy i jej praktycznego zastosowania w środowisku, które aktywnie uczestniczyło w generowaniu pytań problemowych (por. H. Nawotny i in., 2003). Taki sposób rozumienia istoty tworzenia wiedzy potrzebnej praktyce w modelu *Mode 2 Science* odbiega od tradycyjnego rozumienia badań stosowanych, w których, jak pisze badaczka „zdobywano wiedzę z wykorzystaniem teoretyczno-eksperymentalnych modeli” i „udostępniano ją do rozwiązywania problemów podmiotom nie mającym nic wspólnego z jej tworzeniem” (M. Maciejewska, 2017, s. 49-50).

Projektowanie badawcze w paradygmacie *Mode 2 Science* opiera się na trzech kluczowych elementach, które obejmują: genezę problemu (*system knowledge*), normatywno-aksjologiczny cel badań (*target knowledge*) oraz sytuację problemową „w kontekście jej zmiany”- *transformation knowledge* (M. Maciejewska, 2017, s. 50). Autorka trafnie zauważa, że

„Konstruowane w ten sposób działania sprawiają, że środowiska, w którym formułowany jest problem wpływa na wybór tematów badawczych, budowanie schematów oraz metod ich rozstrzygnięcia, a także na projektowanie użycia pozyskanej w tym procesie nowej wiedzy, która w takim odniesieniu nie może być traktowana jako coś zewnętrznego” (M. Maciejewska, 2017, s. 50).

Wewnętrznie wypracowana wiedza, połączona z indywidualną i wspólnotową refleksją o charakterze dialogicznym na każdym etapie procesu badawczego, jak pisze powoływana badaczka jest daleka od prób tylko obiektywnego opisu świata. W przekonaniu Danuty Urba-

niak-Zajęc, tradycyjne rozumienie metod badawczych w naukach społecznych, które identyfikują z modelem typu *Mode 1 Science* jest legitymizowane „adekwatnością wobec metody naukowej, dzięki czemu nie wymagają teoretycznego uzasadnienia, ale są także ukazywane jako *gotowe do użycia*” (D. Urbaniak-Zajęc, 2019, s. 105). Ich istota sprowadza się do wytworzenia modelu -do użycia, wdrożenia- przez badacza, który został opracowany bez kontekstu wspólnotowego (zespołowego). Badaczka zwraca uwagę, że

„Normatywna metodologia nie zajmuje się praktyką badawczą w naukach społecznych, lecz pożądanym sposobem jej prowadzenia, który wynika z obowiązującej metody naukowej” (D. Urbaniak-Zajęc, 2019, s. 105).

Przyjęcie założenia stanowiska naiwnego empiryzmu, w moim rozumieniu jako odwrotności *Mode 1 Science*, na co zwraca uwagę Danuta Urbaniak-Zajęc, pisząc, że w praktyce prowadzenia pedagogicznych badań w strategii jakościowej

„[...] objawia się [...] rezygnacją z hipotez, czasami także z problematyki badawczej oraz wiarą w to, że osoby uczestniczące w badaniach są najlepszymi ekspertami w dziedzinie własnego życia. Dlatego wypowiedzi udzielane podczas wywiadów narracyjnych czy swobodnych traktowane są jako „czysty” materiał empiryczny, który jest bezpośrednim odzwierciedleniem przedmiotu badań [...].W ten sposób ma być odtwarzany rzeczywisty świat ludzi, a nie świat stworzony przez teoretyków” (D. Urbaniak-Zajęc, 2019, s. 106-107).

„Rzeczywisty świat ludzi” o którym pisze autorka, jest obecny w obszarze paradygmatu *Mode 2 Science*, ponieważ uczestniczą w nim w sposób równoprawny wszystkie zaangażowane podmioty, tworzące przestrzeń dla określania potrzeb i generujące problemy badawcze, których kryterium stanowi ich ważność w obrębie określonego środowiska. Dlatego ich wymiar jest zindywidualizowany, ponieważ dotyczy miejsca oraz sytuacji dziejących się w obrębie jednej przestrzeni (jednej szkoły, jednego zespołu psychoedukacyjnego).

Kryterium odpowiedzialności za proces badawczy w modelu *Mode 2 Science* przyjmuje również status „odpowiedzialności przed”, natomiast refleksyjność obejmuje zarówno „kontekst aplikacji”, jaki i „kontekst implikacji”, rozumianych jako „świadomość różnorodnych skutków samego procesu badawczego” oraz „wprowadzenia w życie wynikających z niego rozwiązań” (M. Maciejewska, 2017, s. 50).

Dokonując analizy istoty partycypacyjno-edukacyjnych badań w działaniu należy odnieść się również do sposobu rozumienia uczestniczących badań interwencyjnych, które przez

wielu badaczy jest utożsamiana z kategorią partycypacji. Uznanie interwencji za czynnik zewnętrzny, wpływający na badaną rzeczywistość oraz na zaangażowane badawczo osoby, stanowi wyzwanie dla pedagoga-badacza, który jest obecny w środowisku szkolnym. Obserwacja i współuczestnictwo tworzy przestrzeń dla refleksji, formułowanych i rozumianych jako problemy, kwestie badawcze, generując kluczowe pytania. W badaniach PEAR kluczowa kwestia zawiera się w pytaniu: jakiego rodzaju interwencję można określać w środowisku w którym się przebywa jako badacz wraz z innymi podmiotami edukacyjnymi jako badanymi, którzy występują w zamiennych rolach badanych i jednocześnie badaczy, współlistniejących i współtworzących rzeczywistość szkolną? W przekonaniu Marty Mendel (2013, s. 134), stanowią oni wspólnotę interpretacyjną, w powołaniu się na wypowiedź Stanleya Fisha z której wynika, że jest ona oparta o samoświadomość jednostek, które tworząc „własność zbiorowości”, uruchamiają samoświadomość poszczególnych osób (S. Fish, 2005, s. 5-6).

Obecność wielu podejść metodologicznych do wykorzystywania w pracy badawczej w badaniach interwencyjnych wymaga odniesienia się do „swego rodzaju eklektycznej mieszanki”, do której można między innymi zaliczyć badania uczestniczące, uczenie w działaniu, szkolne badania interwencyjne (S. Kemmis, R. McTaggart, 2014, s. 775). Zwrócić należy jednak uwagę na różnicowanie pomiędzy badaniami w działaniu (*action research*, AR), a uczestniczącymi badaniami w działaniu (*participatory action research*, PAR). Zdaniem Stephena Kemmisa i Robina McTaggarta, którzy piszą, że „tłumaczenia takie są jednak dyskusyjne” z uwagi na poprawność językową i zakres doboru „trafnych i sensownych” metod badawczych odpowiadających ich istocie (S. Kemmis, R. McTaggard, 2014, s. 775). Autorzy wnioskujeją, że stanowi to powód zastąpienia terminu „badanie w działaniu” na rzecz „badania interwencyjnego”. Punktem kluczowym staje się jednak rozumienie i interpretacja pojęcia: interwencja, a tym bardziej interwencja badawcza w naukach społecznych, w których obecne są obszary relacyjności personalnej. Przyjęcie fundamentu znaczeniowo-słownikowego, będzie się odnosiło się do wywierania wpływu na kogoś w celu uzyskania określonego efektu (<https://sjp.pwn.pl/sjp/interwencja;2466696.html>, dostęp elektroniczny: 11.01.2022). Tak rozumiana interwencja staje się swoistym narzędziem przymusu, nakierowanym na cel, którym jest uprzedmiotowienie człowieka badacza i badanego. Wywieranie wpływu stanowi strategię celowych i zamierzonych odgórnie czynności na rzecz wywołania określonej zmiany, intencjonalnie i w „ukryciu” znanej dla osoby, która ten wpływ zamierza wywrzeć. Jeżeli odniesiemy to do wspólnotowych badań, a do takich możemy zaliczyć badania w działaniu, wówczas taka perspektywa staje się obszarem przymusu i sterowanej konieczności zmierzającej do zmiany, ale w duchu strategii behawioralnych.

Przyjmując założenie, że badania w działaniu dotyczą obszaru praktyki społecznej, ich interwencyjność powinna być nakierowana na wnikanie w rzeczywistość praktyczną ze szczególnym uwzględnieniem relacyjności i interakcji osób badanych, będących jednocześnie kreatorem rzeczywistości dziejących się jako terażniejsze i wspólnotowo wypracowywane jako przyszłe. Tak rozumiana interwencyjność jest dialogiczna i wrażliwa na drugiego człowieka. Wpisuje się w proces tworzenia nowej generacji badań interwencyjnych, które na przestrzeni czasu ewaluowały (S. Kemmis, R. McTaggart, 2014, s. 775). Począwszy od Kurta Lewina¹²⁹ (1946, 1952), poprzez brytyjską tradycję badań rozwoju organizacji i projektu pedagogicznego Forda <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315821870-3/reflecting-action-design-ford-teaching-project-john-elliott-clem-Adelman>, dostęp elektroniczny: 09.06.2023) pod kierownictwem Johna Eliotta i Clema Edelmana (1973), aż do czwartej generacji badań. Powoływani badacze opisują ten fakt następująco,

„[...] wyłoniła się z połączenia krytycznego, emancypacyjnego nurtu badań interwencyjnych z badaniami uczestniczącymi w kontekście ruchów społecznych. (...) Dwa kluczowe zagadnienia w tym nurcie to: (a) rozwój teoretycznej argumentacji na rzecz bardziej aktywistycznego podejścia do badań interwencyjnych oraz (b) zapotrzebowanie na badania interwencyjne w celu nawiązania do szerszych ruchów społecznych” (S. Kemmis, R. McTaggart, 2014, s. 776-777).

Na gruncie polskim ich obecność była widoczna w założeniach i badaniach Heleny Radlińskiej (1935, 1935b, 1961). Połączenie procesu badawczego, nakierowanego na zmianę praktyki edukacyjnej wiązało się z jej przekształcaniem na rzecz nowej, dialektycznej wizji edukacji, w której obecna była przestrzeń misji i stwarzania szans dla podmiotów zanurzonych w proces społeczny. Na przestrzeni dziejowej, istota badań interwencyjnych nowej generacji została wzbogacona o emancypacyjność i krytyczność. Stanowiąc tym samym punkt wyjścia do zmiany sposobu myślenia o badaniach jako aktywizujących społecznie i wspólnotowo zaangażowanych na rzecz dokonującej się przemiany w zastanej rzeczywistości. W przekonaniu autorów, badania uczestniczące (*participatory research*) stanowią alternatywną filozofię badań społecznych, w których dokonuje się w moim rozumieniu transformacja społeczna we wspólnie wynegocjowanych znaczeniach (S. Kemmis, R. McTaggart, 2014, s. 777). Czynniki różnicujące badania uczestniczące od badań konwencjonalnych dotyczą następujących elementów: „podzielana własność projektów badawczych, oparta na społecznościach, analiza problemów społecznych oraz zorientowanie na aktywność społeczności”,

¹²⁹ Opiswane jako programy działań społecznościowych w Stanach Zjednoczonych w I poł. XX wieku

stanowiąc opozycję dla ortodoksyjnej metodologii badawczej (S. Kemmis, R. McTaggart, 2014, s. 777). W tej perspektywie badawczej negocjuje się znaczenia, ponieważ badacz i badani stają się wzajemnymi współuczestnikami procesu zmiany.

Odnosząc się do krytycznych badań interwencyjnych (*critical action research*) należy szczególnie podkreślić, że stanowią one wyraz zaangażowania w proces szerokiej analizy kontekstu społecznego, będąc, jak określają to badacze, samorefleksyjnym, zbiorowym studium praktyki, w którym ważny jest sposób używania języka, nakierowany działaniowo (S. Kemmis, R. McTaggart, 2014, s. 777). Pedagogiczne badania interwencyjne związane są z korelacją pomiędzy zastaną rzeczywistością edukacyjną, a działaniem na rzecz jej „poprawy”. Dokonująca się i dokonana korzystna zmiana społeczna, wynegocjowana wspólnotowo stanowi finalny efekt końcowy. Ich istota związana jest z doskonaleniem własnej praktyki w który wpisany jest postęp i rozwój indywidualny oraz grupowy. Pierwszeństwo stanowi jednak rozumienie założeń opisywanych badań w których dokonuje się wypracowywanie interpretacji, „osąd nauczycieli” nad zjawiskami i fenomenami badanymi ze szczególnym akcentem na wykorzystanie w praktyce (S. Kemmis, R. McTaggart, 2014, s.778). Powoływani badacze, odnosząc się do szkolnych badań interwencyjnych (*classroom action research*, CAR), piszą, że

„(...) szkolne badanie interwencyjne nie jest tylko praktyczne w sposób idealistyczny, utopijny albo poszukujący wyłącznie różnic pomiędzy interpretacjami w teorii; jest praktyczne także w Arystotelesowym sensie praktycznego rozumowania” (S. Kemmis, R. McTaggart, 2014, s. 778).

Praktyka uprawiania wiedzy w ujęciu Arystotelesowym odnosi się do kategorii: *theoria* (wiedza, refleksyjność, poznanie, prawda, która jest) *praxis* (działania o charakterze społecznym, prawda stająca się) warunkowana przez *phronesis* (mądrość praktyczna) oraz *poiesis* jako poznanie wytwórcze (prawda, która ma być) (D. Lenzen, 1999, s. 30; J. Gnitecki, 2006, s. 61). Wymienione obszary znajdują swoje miejsce w rodzinie badań działaniowych, w których w jednakowym stopniu spleta się teoria z praktyką. W tym względzie, Stephen Kemmis i Robin McTaggart powołują wypowiedzi innych badaczy, których stanowisko opiera się na założeniu, że

„Jeśli badacze uniwersyteccy są w nie zaangażowani, to pełnią funkcję usługową wobec nauczycieli. Tacy badacze są często orędownikami „wiedzy nauczycielskiej” i mogą dezawuować lub dążyć do osłabienia istotności bardziej teoretycznych dyskursów, takich jak teoria kry-

tyczna (Dadds 1995; Elliot 1976-1977; Sagor 1992; Stenhouse 1975; Weiner 1989)” (S. Kemmis, R. McTaggart, 2014, s. 778).

Przyjęcie takiego założenia skutkuje nadaniem, niejako z automatu, wyższości kategorii wyższości kategorii *praxis* nad *theoria*. Stanowi to jednak w moim przekonaniu dyskredytację ważności dziejących się badawczo dyskursów naukowych, w których z istoty rzeczy dokonuje się refleksja krytyczna. Uznanie równoważności w zakresie *praxis* i *theoria*, bez dominacji jednej kategorii nad drugą, rozszerza obszary badawcze o dziejące się aktualne i rzeczywiste problemy, które stają się punktem wyjścia do zmiany, wynegocjowanej wspólnotowo. Każda zmiana wynika z przemyśleń i wzajemnego dochodzenia do wiedzy w zamyśle nakierowanym na przekształcanie *praxis* i nadawanie nowych horyzontów znaczeń dla *theoria*. W uczeniu się przez działanie (*action learning*), którego fundament myślowy jest oparty o „zaangażowanie ludzi w uczenie się nawzajem ze swoich doświadczeń” (S. Kemmis, R. McTaggart, 2014, s. 778) jest widoczna strategia uczenia się z praktyki (doświadczeń) na rzecz wypracowania nowych możliwości i sposobów osiągnięcia skuteczności założonych celów. Natomiast w nauce przez działanie (*action science*), praktyka i jej analiza staje się źródłem „nowych rozumień i uprawnień”, którym powoływani badacze nadają status systematycznego wiązania pomiędzy „akademicką psychologią”, a doświadczanymi „problemami praktyki” (S. Kemmis, R. McTaggart, 2014, s. 779). Tworzący się łańcuch wzajemnych powiązań obejmuje, w przekonaniu badaczy, wiedzę formalną, której przedstawicielami są eksperci (przedstawiciele danej profesji) oraz wiedzę profesjonalną wypracowywaną, rozumianą jako interpretowanie i wprowadzanie w życie. Cytowani autorzy proponują rozróżnienie na teorię zakładaną i teorię w użyciu w procesie których istotne są rozbieżności, a nawet kontrowersje pomiędzy teorią a praktyką, stające się punktem wyjścia dla rozpoznanej i planowanej zmiany (S. Kemmis, R. McTaggart, 2014). Identyfikacja rozpoznawczo-diagnostyczna pozwala nadawać kierunek dalszemu działaniu badawczemu. Kontekst dziejących się znaczeń, tworzy przestrzeń, zdaniem wskazanych powyżej badaczy, w powołaniu się między innymi na: Chrisa Argyrisa (1990), Donalda A. Schöna (1983, 1987, 1991), Petera Reasona (1988), do konceptualizacji rozumienia istoty refleksyjnego praktyka.

Na przestrzeni dziejowej dokonywała się ewolucja badań interwencyjnych, nadając im wymiar odmienności rozumienia w określonych dyscyplinach nauk. Przyjmując za punkt wyjścia, szczególnie w naukach społecznych i humanistycznych relacyjność w dialogu, wspólnotowość w negocjowaniu znaczeń, została stworzona przestrzeń do krytycznego spojrzenia, tworząc tym samym nową generację myślenia o tego typu badaniach. Niejako przeje-

ście z wymiaru technologicznego do wymiaru refleksyjnego. Zastąpiona została mechaniczna sekwencja kroków badawczych, spiralą autorefleksyjnych kręgów w obszarze których zawarte są określone strategie działaniowo-wspólnotowe, takie jak: planowanie zmiany, działanie i obserwowanie procesu zmiany, refleksja nad dziejącymi się procesami, kolejne (powtórne) planowanie itd. Stephen Kemmis i Robin McTaggart opisują to jako: rozważaj - planuj - działaj i obserwuj, zrewiduj, rozważaj, działaj i obserwuj, we wzajemnym zachodzeniu na siebie poszczególnych sekwencji (S. Kemmis, R. McTaggart, 2014, s. 781). Barbara Smolińska-Theiss i Wiesław Theiss, odnoszą się do refleksyjnych kroków badawczych, zaproponowanych przez Martina Wellenreuthera (1976), wskazując na następujące etapy badawcze, takie jak: zdefiniowanie problemu, teoretyczne opracowanie problemu, rozwinięcie planu pedagogicznego, szukanie metod realizacji programu, drogi wypróbowywania programu badawczego, powtarzanie prób, częściową modyfikację programów oraz realizację projektu i „wycofywanie się pedagoga” (B. Smolińska-Theiss, W. Theiss, 2013, s. 36). Spiralno-cykliczny charakter badań w działaniu jest widoczny, zdaniem Bogusławy Doroty Gołębnik w koncepcji Kurta Lewina (1890-1947), rozumiany jako sekwencja czterech kroków badawczych: diagnoza (zbadanie problemu), planowanie, działanie oraz ewaluacja (B. D. Gołębnik, 2013, s. 56). Zaproponowane przez Kurta Lewina cykle badawcze są w moim przekonaniu zbyt ekspansywnie interwencyjne, w których człowiek może być rozumiany jako uprzedmiotowiony kapitał ludzki. Dlatego też podlegały ewolucyjnym przemianom nie tyle na potrzeby czasów, ile z uwagi na dokonujące się zmiany w sposobie rozumienia wartości przeżyć i doświadczeń człowieka. Zostały niejako ubogacone o perspektywę subiektywną w dialektyczności, która jest nakierowana do świata wewnętrznych emocji, towarzyszących osobom zaangażowanym w proces refleksji badawczej. W obszar jakościowej zmiany, czy też przemiany praktyk wpisuje się świat subiektywnych przeżyć, stanowiąc nieodłączny element tego dziejącego się dialektycznie procesu.

Beata Zamorska uważa, że cykle badawcze zaproponowane przez Kurta Lewina, zostały rozbudowane przez Yrjö Engeströma i Annalisę Sarnino o założenia odnoszące do teoretyczności modelu, który w rzeczywistości praktycznej jest wzbogacany o dynamikę i elastyczność grupy. Píše, że

„W propozycji Engeströma model składa się z siedmiu etapów: kwestionowania przekonań i praktyk, wielowymiarowej analizy, modelowania nowego rozwiązania, badania i sprawdzania nowego modelu, implementacji modelu, refleksji nad procesem, konsolidacji i generalizacji

cji nowej praktyki” (B. Zamorska, 2013, s. 111, cyt. za: Y. Engeström, A. Sarnino, 2012, s. 224-225).

Natomiast Marta Mendel proponuje strukturę opartą o cztery kroki działaniowe, do których zalicza: dyskusję z obecnością walorów doświadczanej edukacji, działanie w które wpisany jest wybór dokonany przez narratora, ewaluację, rozumianą jako krytyczny ogląd, ocenę i weryfikację działania oraz zmianę jako „ugruntowane w poprzednich fazach badania nowe myślenie oraz dyspozycje do dalszego działania” (M. Mendel, 2013, s. 136-137). Powołując się na Geralda Susmana i Rogera Evereda, poszczególne etapy, czy też fazy badawcze podlegają „rekonstrukcji ilości” w zależności od obranej drogi zaprojektowania badań w działaniu (G. Sukman, R. Evered, 2010, s. 98). Tak rozumiana rekonstrukcja AR, znajduje interpretację w propozycji M. Mendel (2013). Autorka przywołuje strukturę *action research* opartą o kroki badawcze zaproponowane przez wymienionych badaczy, takie jak:

„(...) diagnozowanie (identyfikowanie albo definiowanie problemu), planowanie działania (rozważanie alternatywnych sposobów działań w celu rozwiązywania problemu), działanie (wybór sposobu działania), ocena (badanie konsekwencji działania), specyfikacja procesu uczenia się (identyfikowanie ogólnych wyników” (M. Mendel, 2013, s. 137, cyt. za: G. Sukman, R. Everd, 2010, s. 97).

Takie rozumienie struktury badań w działaniu wpisywałoby je raczej w badania stosowane, nastawione tylko na wymiar *praxis*, nadając kategorię ekonomizacji i efektywności działaniowej. Sumienne i skrupulatne przejście przez strukturalne fazy *action research* jest wręcz niepożądane, gdy dzieją się one w środowisku ludzkim negocjującym znaczenia i myślącym refleksyjnie. Beata Zamorska, pisze, że

„(...) istnieje niebezpieczeństwo zinstrumentalizowania badań poprzez dążenie do utrzymania poprawności przebiegu cykli, składających się z opisywanych w literaturze metodologicznej kolejnych kroków. (...) Zamiast przechodzenia przez mechaniczną sekwencję etapów potrzebna jest otwartość na ujawniające się zmiany relacji, nowe zjawiska powstające nie tylko na poziomie poznawczym, ale także te związane z doświadczeniami społecznymi i emocjonalnymi uczestników” (B. Zamorska, 2013, s. 103-104).

Założone ramy wyznaczają określony kierunek badawczy, ale mogą one podlegać modyfikacji znaczeń wynikających ze wspólnej ewaluacyjnej i emancypacyjnej dyskusji. Otwartość badacza i badanych na nowe horyzonty interpretacyjne, pozostawienie luki i otwartości na tworzące się pytania badawcze, nadaje *educational action reseach* wymiar *humanity*. Two-

rzająca się wspólnota, jak określa Maria Mendel „podobnych podróżników, którzy wzajemnie się inspirują” (dodałabym nie upodobnionych) tworzy przestrzeń dla *Homo viator educandi* (M. Mendel, 2013, s. 144). Zaangażowane współdziałanie uruchamia procesy działaniowe, w które wpisuje się inicjatywa i sprawczość refleksyjna.

W przekonaniu Beaty Zamorskiej, cykliczność badawcza generuje niepowtarzalną i trudną do przewidzenia dynamikę, dlatego „zamiast przechodzić przez mechaniczną sekwencję etapów”, wnoszącą wymiar instrumentalizmu, należy otworzyć się poznawczo na nowe zjawiska i doświadczenia społeczno-emocjonalne uczestników badań (B. Zamorska, 2013, s. 104). Nie jest to proces hermetycznie zamknięty, a o jego istocie nie stanowi skrupulatne przejście przez wszystkie etapy. W interpretacji powoływanych badaczy, kryterium sukcesu tego typu badań stanowi „silna i autentyczna wiara w sens rozwoju i ewolucji *praktyk*, sposobu *rozumienia* tych *praktyk* i *sytuacji*, w których one występują” (S. Kemmis, R. McTaggart, 2014, s. 782). Stając się procesem społecznym i edukacyjnym są konceptualizowane, co trafnie wywodzą autorzy- w terminach kooperacyjnych, w których „przedmiot” badań jest z natury społeczny, ukierunkowany na trzy elementy, takie jak: studiowanie *praktyk* rzeczywistych (konkretni ludzie i konkretne miejsca), restrukturyzowanie (proces wzajemnego uczenia się) i rekonstruowanie *praktyki* społecznej „tu i teraz” (S. Kemmis, R. McTaggart, 2014, s.782). Nadawanie im sensu ogólnego lub abstrakcyjnego, zredukowałby fundament rzeczywistych okoliczności do „mglistego statusu (...) idealnego albo wręcz absurdałnego” (S. Kemmis, R. McTaggart, 2014, s. 783) w których *praktyki* społeczne byłyby postrzegane jako iluzja pozbawiona statusu materialno-społecznego. Byłaby to w moim rozumieniu kategoria „pobożnych życzeń” i deklaratywnych wizji w dużym stopniu ogólności. Wymiar konkretyzmu zostałby wtedy zastąpiony kategorią iluzoryczno-działaniową, którą określam jako „powinniśmy”. Tak naprawdę, nie wiem kto powinien podjąć działania. Wpisuje się to w mechanizm psychologiczny rozproszonej odpowiedzialności. Jest to zjawisko, które następuje, gdy więcej niż jedna osoba obserwuje sytuację krytyczną, a rozproszenie odpowiedzialności skutkuje rozłożeniem przymusu do podjęcia działania w określonej sytuacji przez większą liczbę osób. Skutkuje to tym, że każdy z obserwatorów czuje się mniej odpowiedzialny za zdarzenie (por. B. Wojcieszke, 2006). W strategii opisywanych badań, wpisujących się ze swej natury w badania jakościowe, nie zachodzi zjawisko rozproszonej odpowiedzialności, ponieważ każdy z uczestników staje się badaczem eksplorującym rzeczywistość, dążącym do zmiany *praktyki*. Taka postawa wynika z aktywnego uczestnictwa w *praktyce* i rozumienia potrzeby zmiany na skutek dokonującej się samorefleksji i refleksji grupowo-negocjacyjnej.

Obok spirali autorefleksji istnieje siedem kluczowych charakterystyk uczestniczących badań interwencyjnych. Stephen Kemmis i Robin McTaggart zaliczają do nich bezpośrednią identyfikację z procesem społecznym we wzajemnej relacyjności, będąc przekonanymi, że ze swej natury są one uczestniczące. Proces uczestnictwa rozumieją na dwa sposoby. Po pierwsze jako zaangażowanie osób w sprawdzanie swojej wiedzy, posiadanych umiejętności i kompetencji oraz asymilacji określonych wartości. Po drugie jako analizę kategorii interpretacyjnych, mając na uwadze indywidualny sposób interpretacji siebie i swoich działań w świecie społeczno-materialnym. Badacze piszą, że

„Jest to proces, w którym wszyscy ludzie w grupie starają się pojąć, jak ich wiedza kształtuje ich poczucie tożsamości i podmiotowości, oraz spojrzeć krytycznie na to, w jakim stopniu ogranicza ich działania” (S. Kemmis, R. McTaggart, 2014, s. 786).

Drugi sposób rozumienia uczestnictwa wiąże się z przekonaniem badaczy, że osoby mogą przeprowadzać uczestniczące badania interwencyjne „tylko na sobie, zarówno indywidualnie, jak i zbiorowo”. Przy czym podkreślają, że nie jest to badanie prowadzone „na” innych (S. Kemmis, R. McTaggart, 2014, s. 786). Trzeci kluczowy element charakterystyki omawianych badań dotyczy ich osadzenia praktycznego w oparciu o współpracę. Obejmuje weryfikowanie praktyk społecznych we wzajemnej interakcyjności, którego celem jest odkrywanie sposobów na jej udoskonalanie, modyfikowanie, czy też radykalną zmianę. Kolejny element (czwarty) wiąże się z rozumieniem istoty emancypacyjności obecnej w badaniach. Powoływani autorzy opisują to następująco,

„Badanie takie ma na celu pomaganie ludziom w oswabdzaniu się z niewoli irracjonalnych (...) nie satysfakcjonujących struktur społecznych, które ograniczają ich własny rozwój i własną determinację” S. Kemmis, R. McTaggart, 2014, s. 786).

Piąty obszar charakterystyki obejmuje nawiązanie do wzbudzania myślenia krytycznego, poprzez świadome kwestionowanie i rekonstruowanie irracjonalnych, niesprawiedliwych i nie satysfakcjonujących sposobów interpretowania i opisywania rzeczywistych sytuacji. Szósta, kluczowa charakterystyka dotyczy istoty refleksyjności oraz dialektyczności w opisywanych badaniach. Podejmowanie samokrytycznej refleksji jest ukierunkowane na dążenie do przemiany swoich, dotychczasowych praktyk w stosowaniu strategii poznawczej, którą powoływani badacze opisują jako praktyka teoretyzowania (S. Kemmis, R. McTaggart, 2014). Nie przyjmuje to formy, jak wywodzą autorzy „teoretyzowania opartego wyłącznie na

przeoglądaniu publikacji naukowych”, ale ich istota osadzona jest w rozumieniu procesu uczenia się w interakcji „z innymi poprzez działanie” (S. Kemmis, R. McTaggard, 2014, s. 787). Siódmy obszar charakterystyki kluczowej badań interwencyjnych dotyczy działań zmierzających do modyfikowania, przekształcania teorii i praktyki bez wyższości jednej nad drugą. Dokonująca się refleksyjna relacja pomiędzy obszarem teoretycznym i praktycznym jest konceptualizowana przez krytyczną analizę i syntezę. Celem nadrzędnym nie jest rozwijanie wyższych form ram teoretycznych, ale dynamiczny proces doskonalenia działań praktycznych, opartych o krytyczną refleksję. Zdaniem autorów, istotną rolę odgrywa eksploracja różnych perspektyw, teorii i dyskursów, jako elementów pomocowych w „naświetlaniu tych cech praktyki, które pozwalają dostrzegać sposoby wprowadzania zmian” (S. Kemmis, R. McTaggard, 2014, s. 787). Badacze powołując się na wybrane stanowiska naukowe, odnoszące się do uprawiania badań w klasycznych, fundamentalnych kanonach naukowych, które wpisują się w klasyczny paradygmat nauki *Mode 1- science* (H. Mizerek, 2018, s. 215; por. P. Martens, 2006), piszą, że

„Są tacy (...) którzy preferują szybkie przejście od ogólnego opisu procesu badań (zwłaszcza spirali autorefleksji) do pytań o metodologię i techniki badawcze - do dyskusji na temat sposobów i narzędzi zbierania danych. (...) Jest to w pewnym sensie metodologicznie ukierunkowane spojrzenie na uczestniczące badania interwencyjne, sugerujące, że to właśnie metody badawcze czynią uczestniczące badanie interwencyjne badaniem (...) badania takie powinny uwzględniać o wiele więcej niż tylko kanony metody” (S. Kemmis, R. McTaggard, 2014, s. 787).

Siła sprawcza nakierowana do zmiany w uczestnicząco-krytycznych badaniach interwencyjnych w działaniu wynika z zbiorowego zaangażowania, metodologii, która wprowadza „demokratyzację obiektywizowania doświadczenia” oraz „dyscyplinowania subiektywności” (S. Kemmis, R. McTaggard, 2014, s.787). Zdaniem Barbary Smolińskiej-Theiss i Wiesława Theiss, badania w działaniu są skutkiem dziejącej się refleksji w pedagogice, przybierając postać biograficznych doświadczeń zawodowych w których „kształtuje się tożsamość dyscypliny i badacza” (B. Smolińska-Theiss, W. Theiss, 2013, s. 14) Autorzy posuwają się do odważnych twierdzeń, pisząc, że

„Przedmiotem dociekań w badaniach przez działanie jest dialektyczny rozwój, zmiana, jaka dokonuje się w środowisku, w grupach i w jednostkach. Ciągła refleksja nad samowiedzą wszystkich podmiotów badań zmusza do porzucenia dotychczasowej aparatury pojęciowej i standardów metodologicznych” (B. Smolińska-Theiss, W. Theiss, 2013, s. 28).

Dokonujący się proces refleksji indywidualnej badacza i badanych, będących jednocześnie badającymi samych siebie, swoje dotychczasowe przekonania, koncepcje i założenia, wpisuje go w spiralę autorefleksji. Obecność sztywnych kategorii metodologicznych mogłaby zaburzyć ten proces, nadając mu wymiar schematyczny i instrumentalny, wpisując go, jak twierdzą badacze, w wymagania stawiane neopozytywistycznym rygorom metodologicznym. Pozostaje to w zgodności z ich przekonaniem, że „celem badania nie jest samo badanie, ale ulepszanie rzeczywistości” (B. Smolińska-Theiss, W. Theiss, 2013, s. 28, 30). Ograniczanie się tylko i wyłącznie do celu praktycznego, mocno zawężałoby istotę badań, w których wzajemnie nachodzą na siebie fazy zbierania danych i realizacji praktycznej. Autorzy powołując się między innymi na Helgę Krüger (1940-2008), Jürgena Klüver’a, piszą, że

„Według nich wybór i definicja problematyki badawczej nie są wyprowadzane z kontekstu naukowych celów badawczych, ale odpowiadają konkretnym potrzebom społecznym. Cel badań - stwierdzają wymienieni - nie polega na sprawdzeniu lub znalezieniu teoretycznych założeń, ale na tym, żeby równocześnie z poznawaniem wprowadzać zmiany w dostrzegane zależności społeczne (Klüver, Krüger, Haag 1979)” (B. Smolińska-Theiss, W. Theiss, 2013, s. 29).

Zdeterminowanie przez określenie „działanie” nakierowuje na kontekst przekształceniowy, interwencyjny za zgodą stron zaangażowanych, jako wynik refleksji i wzajemnej dialogowości w negocjowaniu znaczeń. Badacz staje się obiektywnym obserwatorem rzeczywistości w której współuczestniczy, nadając jej wymiar wspólnotowy. Praktyczny wymiar edukacyjnych badań w działaniu wiąże się z procesem inicjowania „rozwoju ludzi”, którzy myśląc przyszłościowo, „będą mogli i chcieli sami się rozwijać”, zainspirowani badawczo (B. Smolińska-Theiss, W. Theiss, 2013, s. 30). Wpisując się w model alternatywnej strategii badawczej, odrzucono w nim, jak twierdzą badacze, m.in. technologiczny wymiar nauki, przedmiotowe powiązanie badacz-badani, bezstronną postawę badacza, hipotezy (jako nie pozwalających „na dostrzeganie i ujawnianie nowych i ukrytych procesów oraz zmian”), statyczność tradycyjnych badań empirycznych (odtworzenie obrazu, a nie dziejących się, zmieniających procesów, bez nakierowania na stymulowanie do zmian społecznych) oraz upraszczanie generalizacyjne wyników badań (B. Smolińska-Theiss, W. Theiss, 2013, s. 34, 37, cyt. za: U. Haebelin, 1975; W. Heineken, 1979). Wartość tak rozumianych edukacyjnych badań w działaniu, skutkuje tym, jak pisze Dorota Klus-Stańska, że szkoła staje się miejscem uczenia się „w akcji”, który prowadzi „do konstruowania teorii głęboko uwikłanej w działanie”, zmieniającej się pod wpływem praktyki, które generują dalsze przekształcanie, rekonstruowa-

nie praktyki warunkowanej posiadanym praktycznym doświadczeniem (D. Klus-Stańska, 2013, s. 323).

Przyjęcie drogi metodologicznej o charakterze alternatywnym, pozbawionej instrumentalizmu pozytywistycznego, pozwoli pozbywać się tradycyjnego radykalizmu badawczego na rzecz wspólnotowej negocjacji znaczeń w procesie której zachodzi płynność pomiędzy rolami badacza i badanego. Konwencjonalizm obecny w strukturze badań naukowych w naukach społecznych i humanistycznych nadaje mu wymiar doktryny naukowości, w której obiektywizm staje się kryterium naukowości. Natomiast subiektywizm badacza i badanych jest umniejszany, a nawet interpretowany jako czynnik zakłócający proces badawczy. Utrwalony poprzez tradycję badań naukowych, wzorzec „przymusowej” naukowości o charakterze instrumentalno-pozytywistycznym utrwalił i uprawomocnił sposób myślenia o człowieku jako przedmiocie badań. Dominujący obiektywizm, pozbawia go jednocześnie indywidualnego i wspólnotowego wymiaru narracyjnego, stanowiącego podstawę badań wspólnotowych o charakterze działaniowym. Istotnym jest więc próba odpowiedzi na pytanie: czy do wyjaśniania fenomenu dziejących się zdarzeń społecznych, wystarczy tylko analiza przyczyn występowania określonego zjawiska? Fundamentalnie odnosiłoby to badacza tylko do dwupłaszczyznowej kategorii, którą określam jako *what* (co będziemy badać?) w rozumieniu przedmiotu badań oraz *how* (jak będziemy badać?) w rozumieniu doboru instrumentarium badawczego (metody, techniki, narzędzia badawcze). W tak rozumianej strukturze badawczej nieobecny jest obszar działaniowo-transformacyjny, który w pedagogice specjalnej zajmuje naczelne miejsce. Jest to trzecia kategoria, którą określam jako „działanie tu i teraz” (*doing*).

Wyjaśnianie zjawisk jest wpisane w przyrodoznawstwo, jak twierdzi Mieczysław Malewski, natomiast rozumienie, jest obecne w naukach fenomenologiczno-hermeneutycznych (M. Malewski, 2010, s. 130). Zdaniem badacza, przedmiot poznania nauk przyrodniczych jest dany „zewnętrznie”, natomiast w naukach humanistycznych „pozostaje w ontologicznym związku z podmiotem poznającym - konstytuuje się w relacjach z nim” (M. Malewski, 2010, s. 130). Przeformułujmy to sposób rozumienia procesu badawczego w pedagogice, w którym dokonuje się znaczący, jak pisze autor „zwrot lingwistyczny” na rzecz narracyjności (M. Malewski, 2010, s. 129). Trafnie więc, badacz przywołuje słowa Alfreda Schütz’a, który był przekonany, że istota wyjaśnienia naukowego, które odnosi się do świata społecznego, powinna, a nawet musi „odnosić się do subiektywnego znaczenia działań istot ludzkich” (A. Schütz, 2008, s. 13-14). Tworząca się dyskursywność w przestrzeni (współ) uczestniczących, edukacyjnych badań w działaniu o charakterze indywidualnym (sam ze sobą - autorefleksja) i wspólnotowym, łączy perspektywy interpretacyjne badacza i badanych.

Jak pisze Zbigniew Marek, powołując się na Jarosława Jagiełę,

„Badacz, prezentując różne „głosy” badanych, nie tylko nie rezygnuje z własnego, ale przede wszystkim otrzymuje przestrzeń, w której dostrzega zachodzące zmiany w jego własnej postawie jako badacza” (Z. Marek SJ, 2017, cyt. za: J. Jagieła, 2015, s. 82).

Zbigniew Marek zwraca uwagę na element „podążania za” jako istotny w pedagogice towarzyszenia, a który znajduje swoje odniesienie w badaniach jakościowych do których zaliczane są badania w działaniu. Określany związek badacza i badanych, może, zdaniem autora wyrażać się „w tym, że badacz dostosowuje się do badanego, a priorytetem jest dobre samopoczucie tego drugiego” (Z. Marek SJ, 2017, s. 15). Dostosowanie się do badanych wymaga zaaranżowania przestrzeni oraz zorganizowania warunków sprzyjających badawczemu dialogowi. Kontekst badanego ma istotne znaczenie we wzajemnej narracyjności, zaufaniu i poczuciu doświadczania osobistego komfortu. Prawo do bycia autentycznym stanowi istotny wymiar obiektywizmu badawczego w którym elementy subiektywistyczne, takie jak wspomniane przez autora, samopoczucie, zaspokajają potrzebę wolności i bezpieczeństwa badanego. Dokonujący się w ten sposób akt poznania, generuje nowe przestrzenie znaczeń, które świadczą o tym, że tworzące się obszary badawcze są dynamiczno-refleksyjne. Pozbawione rygorizmu i nadmiernej obiektywności, wnoszą narrację aksjologicznie subiektywną, nadając jej nowy wymiar dynamizmu jakościowego. Jej charakter ma układ wzajemności, rozumiany jako akt synergiczny (Z. Marek SJ, 2017, s. 15). Uruchamia on, a nawet wyzwala nowe potencjalności badanych i badacza, które z uwagi na dominację i przekonania o zbytnim obiektywizmie badawczym zostają niejako ukryte, nie podlegając ujawnieniu z obawy przez subiektywnym wartościowaniem. Pozostaje to w opozycji do zawartych w treści subiektywnej znaczeń nadawanych osobistym interpretacjom w których zawarta jest siła i moc refleksji. W strategii jakościowej badań w działaniu mają charakter generujący wiedzę i poznanie.

Przestrzeń badawcza pozbawiona dominacji i autorytarnej postawy badacza, tworzy obszar autentyczności i prawdziwości dla wypowiedzi badanych, które można określić jako dziejące się „bez lęku”. Synergiczny charakter współuczestnictwa dotyczy więc takiej wspólnotowości, która zmierza w kierunku ulepszenia rzeczywistości w której jest obecna. Tworząca się refleksyjna perspektywa, wnosi nową jakość nadawanym (auto) narracjom, uruchamiając procesy subiektywnego spojrzenia o wymiarze osobistych przekonań, które podlegają weryfikacji przez refleksję wspólnotową. Dokonująca się w ten sposób zmiana posiada potencjał o charakterze pozytywnym (nowa jakość pracy, wypracowane modele teoretyczne-programy pracy) oraz o –dobrym- charakterze, odnoszącym się do świata wartości aksjologicznych

uczestników procesu badawczego (sfera emocji, przeżyć, motywacji, przekonań). Badacz, badaczka jako uczestnik, partycypator, który rozumie istotę „własnej sytuacji w strumieniu zdarzeń” staje się osobą inicjującą refleksyjność nad dziejącymi się rzeczywistościami (D. Urbaniak-Zajac, 2013, s. 94).

Natomiast zachowanie konwencjonalnych kanonów metodologicznych powoduje, że tworzą one wyidealizowany tradycyjnie obraz świata nauki. Jest to obraz ściśle kategoryjny. Poznawczo logiczna replika badań naukowych w naukach społecznych i humanistycznych, powinna stworzyć przestrzeń dla „intersubiektywnych sensów i znaczeń”, które są podzielane przez „realnie działających ludzi”, pozostając w zgodności „z treścią ich potocznego doświadczenia rzeczywistości” (M. Malewski, 2010, s. 134, cyt. za: A. Schütz, 1994). W ten sposób, jak pisze Mieczysław Malewski,

„[...] to, co subiektywne, staje się fenomenem tego, co obiektywne. W ten sposób realizuje się właściwa naukom społecznym norma rozumienia” (M. Malewski, 2010, s. 135).

W rozumieniu Mieczysława Malewskiego, wiedza obiektywna, zgodna z „faktami”, prawomocnie poświadczona przez wspólnotę uczonych, wносиła stałość i pewność racji ustanowionych, która we współczesnym świecie nie znajduje już zastosowania (M. Malewski, 2010, s. 9). Autor pisze, że

„Dzisiaj [...] badacze rzadko aspirują do konstruowania całościowych teorii naukowych i formułowania uniwersalnie ważnych praw naukowych” (M. Malewski, 2010, s. 9).

Określanie sztywnych ram paradygmatyczno-metodologicznych skutkuje zawężaniem perspektywy narracyjno-subiektywnej, nawet ją wykluczając jako element niepożądany i zakłócający obiektywizm badań naukowych na rzecz tak zwanego obiektywizmu naukowego. W naukach społecznych i humanistycznych tego rodzaju konserwatyzm badawczy jest szczególnie niebezpieczny, ponieważ dehumanizuje człowieka na rzecz przedmiotu badań. Mieczysław Malewski jest przekonany, że „majestat Prawdy, powaga Nauki, czy niezawodność Metody” obecnie ustępuje miejsca dla „autorytetu badacza”, który wynika z posiadanych przez niego kompetencji, rozumianych jako połączenie nabytej i nabywanej wiedzy, zdobytych i zdobywanych umiejętności oraz refleksyjnych postaw, wynikających z profesjonalnego doświadczenia (M. Malewski, 2010, s. 9-10). Wartością badań w działaniu jest mono (auto) refleksja badacza i badanego oraz polirefleksja (wspólnotowa), którą można określić jako refleksyjną auto ewaluacyjną, dlatego też tego rodzaju badania pedagogicznych rzeczywistości społecznych powinny znaleźć swoje znaczące miejsce na gruncie pedagogiki specjalnej.

9.1. Dylematy paradygmatyczno-metodologiczne w pedagogice specjalnej

„W pedagogice specjalnej od lat znajdujemy różne stanowiska, teorie, koncepcje i idee, którym przypisujemy status paradygmatu. Są one związane zarówno z formami postulatywnymi, określającymi cele, wizje i życzenia pedagogów specjalnych, jak i z wyjaśnianiem i interpretacją rzeczywistości”

[A. Krause, 2010, s. 9]

Przyjmując za punkt wyjścia terminologiczne odniesienie do istoty dylematu, należy przytoczyć definicje słownikowe, które wskazują, że może być rozumiany jako problem, „którego rozwiązanie polega na trudnym wyborze między dwiema tak samo ważnymi racjami” oraz jako wnioskowanie w procesie którego „oprócz dwóch zdań warunkowych jako trzecia przesłanka występuje zdanie alternatywne” (Słownik PWN, <https://sjp.pwn.pl/sjp/dylemat>, dostęp elektroniczny: 18.03.2022). Zarówno problem, jak i wnioskowanie zawiera w sobie trudność wyboru racji oraz możliwość wystąpienia kategorii alternatywnej. Oba procesy wiążą się ze sposobem rozumienia określonych racji, czy też stanowisk, które w omawianym obszarze tworzy obszar znaczenia paradygmatycznego i metodologicznego w pedagogice specjalnej. Aksjomatyczna natura paradygmatów, określająca obszary: ontologiczny, epistemologiczny i metodologiczny stanowią jej wieloelementowy fundament, składający się z: celu, natury i akumulacji wiedzy, kryteriów, jakości, wartości, etyki, kształcenia, dostosowania i hegemonii (E. G. Guba, Y. S. Lincoln, 2009, s. 282). Zdaniem Zbigniewa Marka SJ,

„(...) samo pojęcie paradygmat w obszarze humanistyki (...) często budzi wątpliwości i pytania o zasadność i potrzebę odwoływania się do niego. Wiązać je należy głównie z przypisywaną badaczowi pozycją zaangażowania i subiektywizmu” (Z. Marek SJ, 2017, s. 21).

Sposób postrzegania człowieka odmiennego neurorozwojowo, będzie generował myślenie o nim w dwóch racjach metodologicznych, albo w kategorii podmiotu albo przedmiotu badań. Zawężenie paradygmatyczne do jednego wzorca, schematu powoduje konieczność dopasowania się do jego założeń w jednym wymiarze. Natomiast wieloparadygmatyczność pozwala spojrzeć na człowieka wielowarstwowo i jednocześnie holistycznie. Istotnym jest jednak założony nurt paradygmatyczny w którym jest obecna określona koncepcja człowieka. Obecność w pedagogice specjalnej sterowności, instrumentalizmu i interwencji, wskazuje na istnienie paradygmatu pozytywistycznego z jego wymiarem behawioralnym. Generuje to sposób myślenia o człowieku odmiennym w swojej trajektorii neurorozwojowej jako przedmiocie braku, deficytu i naprawy. Kategoria neurotypowości staje się punktem odniesienia do pojmowanej klinicznie normy, obecnej w języku nauk społecznych i humanistycz-

nych. Dominacja rozumienia klinicznego normy lub jej braku w obszarze pedagogiki specjalnej, szczególnie w odniesieniu do osób zdolnych z autystycznego spektrum, nadaje tym osobom kategorię „braku” typowości, wpisując w obszar nozologiczny zaburzenia (*disorder*). Język pedagogiczny patologizujący osoby z ASD, staje się nakierowujący, kompensacyjny i naprawczy. Trudno w nim doszukiwać się przestrzeni rozumienia odmienności jako racji współistniejącej obok i w świecie osób nie autystycznych. Wieloparadygmatyczność pozytywistycznych wzorców jest obecna w sposobie rozumienia człowieka, wnosząc przestrzeń dla inkluzji nieszlachetnej, pozwalając na istnienie odmienności na warunkach większościowych w dominacji tak zwanych procesów socjalizacyjnych. Fundament takiego przekonania stanowi litość, współczucie, a nawet żal, że są osoby neuroodmienne, które wymagają ulotowania się nad nimi, poprzez podejście integrujące, ale w rozumieniu wymogu, a nie rzeczywistego utożsamiania się z ideą inkluzji.

Wieloparadygmatyczność obecna w nurcie pozytywistycznym, w swoich założeniach epistemologicznych wiąże się z obiektywistycznymi rezultatami, rozumianymi jako słuszne, prawdziwe i trafne. Dominuje metodologia eksperymentalna, manipulacyjna, związana z weryfikacją hipotez w dominacji metod ilościowych (E. G. Guba, Y. S. Lincoln, 2009, s. 283). Celem badań, zdaniem powoływanych autorów staje się wyjaśnienie, przewidywanie i kontrola. Dominuje wiedza generalizacyjna, a kryterium jakości to konwencjonalizm standardów rzetelności i obiektywności. Wartości, jak piszą metodolodzy są wykluczone, ponieważ odmawia się im wpływu, a kategorie etyczne są opisywane jako zewnętrzne nachylenie ku oszustwu (E. G. Guba, Y. S. Lincoln, 2009). W przekonaniu powoływanych autorów, badacz przyjmuje rolę niezaangażowanego, kontrolującego, całkowicie obiektywnego naukowca-informatora, a subiektywność stanowi „zagrożenie dla ważności i obiektywności” badawczej (E. G. Guba, Y. S. Lincoln, 2009, s. 284). Głos refleksyjności, w przekonaniu autorów to głos głównie badacza, która „może być uważana za problem dla obiektywności” (E. G. Guba, Y. S. Lincoln, 2009, s. 289).

Wzorce pozytywistyczne w wieloparadygmatyczności instrumentalnej, ich spójność wewnętrzna i koncepcyjna wynika ze sposobu rozumienia człowieka wyłącznie w jednym wymiarze, który określiłabym jako obiektywnie naprawczy. Podejście pozytywistyczne, określane jako obiektywistyczne, generuje stanowisko normatywnego paradygmatu w którym, jak pisze Władysław Łuszczuk „wiedza jest obiektywna i materialna”, a badacz przyjmuje rolę obserwatora, zachowując wierność metodom nauk przyrodniczych” (W. Łuszczuk, 2008, s. 15, <http://www.sbc.org.pl/Content/22112/luszczuk.pdf>, dostęp elektroniczny: 31.03.2022). W takim modelu, badana rzeczywistość, zdaniem powoływanej autorki, jest traktowana jako

zewnątrzna i obiektywna, skoncentrowana na analizie związków przyczynowo-skutkowych z zachowaniem „porządku między wybranymi elementami tej rzeczywistości” (W. Łuszczuk, 2008, s. 16, <http://www.sbc.org.pl/Content/22112/luszczuk.pdf>, dostęp elektroniczny: 31.03.2022). Cytowana powyżej autorka pisze, że

„Będą to w przeważającej mierze badania ilościowe. Problemy badawcze, wynikające z przyjęcia tej opcji metodologicznej, mogą dotyczyć identyfikowania i definiowania elementów badanej rzeczywistości. Ma to szczególne znaczenie przy próbie poszukiwania praw uniwersalnych, wyjaśniających i rządzących obserwowaną rzeczywistością. Podejście charakteryzujące się procedurami i metodami stosowanymi do odkrywania praw ogólnych bywa nazywane nomotetycznym” (W. Łuszczuk, 2008, s. 16, <http://www.sbc.org.pl/Content/22112/luszczuk.pdf>, dostęp elektroniczny: 31.03.2022).

Perspektywa ilościowa, jak twierdzi autorka interpretuje naturę człowieka w wymiarze mechanistycznym i redukcjonistycznym, która „z natury definicji wyklucza pojęcia wyboru, wolności, indywidualności i odpowiedzialności moralnej” (W. Łuszczuk, 2008, s. 17, <http://www.sbc.org.pl/Content/22112/luszczuk.pdf>, dostęp elektroniczny: 31.03.2022). Podejście tradycyjne i radykalne, obecne w modelu pozytywistycznym, wpisuje się w obszar uznania za punkt odniesienia kategorii normy i typowości. W takim rozumieniu, trudno doszukiwać się przestrzeni dla autonomii osób odmiennych neurorozwojowo w koncepcji *neurodiversity*, której istota fundamentalnie jest osadzona w personalistyczno-humanistyczno-interpretatywnym sposobie rozumienia człowieka. Koncepcja neuro różnorodności w paradygmacie antypozytywistycznym stanowi opozycję wobec radykalnego nurtu paradygmatycznego w pedagogice specjalnej. Wnosi przestrzeń, jak pisze Władysława Łuszczuk dla „spojrzenia subiektywistycznego” (antypozytywistycznego), interpretując ją „jako ulotną i będącą wytworem człowieka” w której eksponowane będą subiektywne doświadczenia osób badanych. Autorka pisze, że koncentracja na „poszukiwaniu cech niepowtarzalnych i jednostkowych” w rozumieniu indywidualnych zachowań, wpisuje się w nurt badań idiograficznych” (W. Łuszczuk, 2008, s. 16, <http://www.sbc.org.pl/Content/22112/luszczuk.pdf>, dostęp elektroniczny: 31.03.2022).

Zasadnicza różnica pomiędzy dwoma nurtami paradygmatycznymi, dotyczy sposobu interpretacji rzeczywistości w której istnieje człowiek. Normatywność modelu pozytywistycznego, jak słusznie zauważa powoływana autorka jest widoczna w postawach badaczy, którzy dokonują prób opracowania ogólnych teorii dotyczących ludzkiego zachowania, potwierdzając je za pomocą schematów metodologicznych. Nadrzędnym celem badawczym

staje się całościowy opis rzeczywistości i „stworzenie zrozumiałej teorii uniwersalnej, która byłaby w stanie wyjaśnić zachowanie człowieka i zachowanie zbiorowości” (W. Łuszczuk, 2008, s. 23, <http://www.sbc.org.pl/Content/22112/luszczuk.pdf>; 31.03.2022). Dokonując kontrastowania, dla badaczy partycypacyjnych w modelu interpretatywno-transformacyjnym, człowiek nie jest przedmiotem, ale podmiotem badań, a przedmiotem badań stają się dynamiczne i zmienne rzeczywistości formacyjne oraz eksploracja dziejących się w nich zjawisk. Jak trafnie zauważa Władysław Łuszczuk, w nurcie interpretatywnym,

„Teoria jest czymś, co powstaje z obserwacji poszczególnych sytuacji i powinna być oparta na danych generowanych w trakcie badań. Teoria nie może poprzedzać badań, ale ma być ich wynikiem” (W. Łuszczuk, 2008, s. 23, <http://www.sbc.org.pl/Content/22112/luszczuk.pdf>, dostęp elektroniczny: 31.03.2022).

Podobna refleksja dotycząca istoty teorii, szczególnie w partycypacyjnych badaniach w działaniu jest zauważalna u Robina McTaggarda, który pisze, że

„Żadna teoria nie jest i nie może być samotną siłą napędową badań partycypacyjnych w działaniu. Taka jest natura rozumowania praktycznego” (R. McTaggard, 1994, s. 332).

Założenia o generowaniu teorii w modelu interpretatywnym, wpisuje się w rozumienie człowieka jako podmiotu, który uczestniczy w zmieniającej się rzeczywistości. Nadawanie osobistych znaczeń, wynikających z posiadanego doświadczenia zawodowego i subiektywnie doświadczanych (sytuacyjnych) przekonań, stanowi element wzbogacający przestrzeń badacza i badanego. Tworzy nowe konteksty znaczeniowe oraz fundament dla rozważań i wątków istotnych dla uzasadnień teoretycznych. Z uwagi na fakt, że zdaniem Robina McTaggarda, tradycja badań o charakterze partycypacyjnym wywodzi się „z ruchów na rzecz rozwoju społeczności”, z założenia akcjonistycznego, wpisuje „uczestnictwo” badacza i badanych w „konstruktywnym rozwiązywaniu prawdziwych problemów wynikających z debaty” (R. McTaggard, 1994, s. 314). Natomiast „tradycja lewińska”, jak określa Robin McTaggard (1994, s. 314) jedną z dróg rozumienia intelektualnego i praktycznego *action research*, wpisuje raczej w nurt *Mode I Science*, ponieważ zawiera w sobie sekwencyjną, efektywną spiralę kroków badawczych, z których każdy obejmuje etap planowania, działania, obserwacji i oceny wyniku działania (R. McTaggard, 1994, s. 315). Każdy z wymienionych etapów badawczych, rozumianych jako dynamiczno-działaniowe cykle badawcze AR pozwala na dokonywanie przez uczestników systematycznej refleksji i autorefleksji nad dziejącym się procesem badawczym.

W moim przekonaniu, słuszne jest spostrzeżenie Robina McTaggarda, który pisze, że „(...) błędem jest myślenie, że niewolnicze podążanie spiralą badań nad działaniem oznacza prowadzenie badań w działaniu. Nie są one procedurą, ani metodą. Są problematyzowane przez praktykę” (R. McTaggard, 1994, s. 315).

W tego rodzaju technokratycznej sekwencyjności, w tle pozostaje indywidualna i zbiorowa refleksyjność, jak pisze badacz „nad systematyczną obiektywizacją ich wysiłków na rzecz zmiany sposobu pracy” (R. McTaggard, 1994, s. 315). Kategoria systematycznej refleksji nad działaniem i w działaniu, wpisuje *action research* w partycypacyjność obecną w modelu *Mode 2 Science*. W tak rozumianym procesie badawczym, to grupa (jako badani i badacze-uczestnicy) dokonują identyfikacji obszaru, w którym dostrzegają „wiązkę problemów wspólnego zainteresowania”, dokonując identyfikacji i wyboru „tematycznego problemu” (R. McTaggard, 1994, s. 316).

Złożoność i wielowarstwowość nakładających się rzeczywistych sytuacji społecznych nie pozwala na odgórne założenie na skrupulatność organizacyjno-badawczą. Dynamika PEAR M2S oraz celowe nakładanie się działań i refleksji, umożliwia dokonywanie zmiany w etapach badawczych, nadając im kierunek o charakterze sprawczo-działaniowym w oparciu o krytyczno-refleksyjne informacje zwrotne uczestników badań. W przekonaniu powoływanego autora (R. McTaggard, 1994, s. 317), tego rodzaju badania w działaniu „są formą auto refleksyjnego dociekania podejmowanego przez uczestników sytuacji społecznych”, w których kategoria *change* dotyczy również zmiany dotychczasowej praktyki. Badacz i badani-uczestnicy, w zamienności ról „zменяją się sami”, współpracując z innymi, aby „osiągnąć zmianę i zrozumieć, co to znaczy zmienić” dotychczasową praktykę (R. McTaggard, 2004, s. 317). Element łączący i jednoczący w postaci tematycznego problemu „o praktycznym charakterze” w żaden sposób, jak słusznie zauważa badacz, nie stanowi wąsko pojętej działalności technicznej o charakterze „kręgów jakości”, czy też „programowania najlepszych praktyk” (R. McTaggard, 2004, s. 318).

Przyjmując obecność założeń nurtu interpretatywnego w paradygmacie transformacyjno-działaniowym, w który z istoty rzeczy wpisane są badania w działaniu o charakterze partycypacyjnym, należy szczególnie podkreślić, że ich wspólnotowo-uczestniczący charakter, wyklucza dychotomiczny, wyizolowany podział na teoretyków i praktyków. Jak twierdzi powoływany badacz, tego rodzaju parcelacja stanowi „antytezę zaangażowania partycypacyjnego, które z założenia dąży do rozwoju teoretycznego”, w procesie doskonalenia praktyki w zaangażowanych grupach badawczych (R. McTaggard, 2004, s. 317). Wspólnotowo zidenty-

fikowane problemy, poprzedzone pytaniami o charakterze badawczym, tworzą nową perspektywę potrzeb, nadając im określoną hierarchię ważności. Dziejące się rzeczywiste, autentyczne sytuacje edukacyjne, stanowią przestrzeń do autorefleksji i wspólnotowej refleksji, którą można określić jako ewaluacja z namysłem. Zastosowanie strategii, którą określam jako inwersja badawcza (wielość pytań i refleksji poprzedza sformułowanie problemu badawczego) skutkuje uznaniem równorzędnej perspektywy wszystkich uczestników procesu badawczego. Taki sposób rozumienia wpisuje się w orientację personalistyczno-antropologiczną w nurcie humanistycznym, które jest szczególnie ważne w obszarze pedagogiki specjalnej, która z założenia jest normatywna i wpisana w modele medyczne (diagnoza kliniczna jako punkt wyjścia do opracowywania indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych). Dlatego tak ważne jest pytanie, które Amadeusz Krause kieruje do pedagogów specjalnych - „Czy nowe podejście humanistyczne osiągnęło już poziom wiedzy paradygmatycznej, czy jest jedynie postulatem pedagogów specjalnych, by tak się stało?” (A. Krause, 2010, s. 14). Autor opisuje elementy warunkujące kształtowanie się wiedzy paradygmatycznej w pedagogice, a szczególnie w pedagogice specjalnej. Zalicza do nich między innymi: przestrzeń kulturową, intelektualny „kontakt” z dziejącą się zmianą, możliwości krytyczno-emancypacyjne, „pedagogiczną mądrość i aktywność”, „wyczulenie i reagowanie” na dziejące się zmiany, aktualne modele spostrzegania świata, które „interpretują rzeczywistość w nowych kontekstach jakościowych” (A. Krause, 2010, s. 19). Wymienione sposoby postrzegania świata, obecne również w obszarze pedagogiki specjalnej, tworzą nowe kategorie znaczeniowe myślenia jakościowego w sposobie rozumienia człowieka. Amadeusz Krause dokonuje analizy przemian w obszarach pedagogiki specjalnej, które stają się elementami składowymi dziejących się przeobrażeń paradygmatycznych (A. Krause, 2010, s. 19). Zaliczyć można do nich zmieniający się sposób rozumienia języka niepełnosprawności z kategorii nozologicznej w naukach medycznych do kategorii społecznej i humanistycznej, w rozumieniu człowieka jako odmiennej całości funkcjonującej w neuroróżnorodnym świecie. Elementem utrudniającym przyjęcie koncepcji „nowego” rozumienia niepełnosprawności jest pozostałość pedagogiki tradycyjalistycznej, w której dominuje język naznaczający i wykluczający (A. Krause, 2010, s. 19-20). Do paradygmatów „ustępujących” związanych z obszarem tradycyjnej pedagogiki specjalnej, autor zalicza trzy modele: biologiczny, rehabilitacyjny i integracyjny, który stał się „modny”, ale zawiera w sobie kontekst regulatywny. Amadeusz Krause opisuje go jako normatywną dominację społeczeństwa ludzi pełnosprawnych nad niepełnosprawnymi (A. Krause, 2010, s. 20). Przyjęcie kategorii normalizacji i tak zwanej typowości, skutkuje dwójakiego rodzaju podziałem, na osoby neurotypowe i neuronietypowe. Natomiast różnorodność neurorozwojo-

wą z założenia odnosi się do uznania równości pomiędzy zróżnicowanym rozwojowo środowiskiem, bez dominacji jednej grupy nad drugą.

W pedagogice specjalnej istotną rolę odgrywa sposób myślenia o człowieku, który nadaje kierunek dla rozumienia kategorii zaburzenia (*disorder*), niepełnosprawności (*disability*), czy też choroby (*diseases*). Postrzeganie osoby autystycznej jest ściśle skorelowane ze sposobem interpretacji autystycznego spektrum w określonym modelu, wzorcu myślenia, paradygmatu. Dla przykładu, model medyczno-kliniczny znajduje się w przestrzeni paradygmatyczności interwencyjnej, behawioralnej, wpisanej w nurt pozytywistyczny o charakterze ilościowym z nastawieniem na efektywność i zamierzony skutek. Natomiast nowy charakter paradygmatyczny rozumienia odmienności neurorozwojowej jest widoczny w procesie samoświadomości i identyfikacji tożsamościowej przez osoby ze spektrum autyzmu, które występują jako samorzecznicy (*self-advocats*), tworząc przestrzeń dla koncepcji (neuro) różnorodności, którą można określić paradygmatem *neurodiversity*. Jest to podejście rewolucyjne względem dotychczasowego sposobu rozumienia osób z ASD. Myśląc językiem znaczeń paradygmatycznych Thomasa S. Kuhna, stanowi przełom rewolucyjny w rodzącej się zmianie paradygmatycznej o charakterze humanistyczno-personalistyczno-antropocentrycznym (T. S. Kuhn, 2020).

Jak zauważa Amadeusz Krause (2010) w obszarze pedagogiki specjalnej współistnieją obok siebie wielość modeli paradygmatycznych. W ich założeniach koncepcyjnych zawiera się sposób rozumienia człowieka, w który wpisuje się specjalistyczny kod znaczeniowy rozumienia fenomenu autystycznego spektrum, zarówno o charakterze nozologicznym (deficytowo-naprawczym), wpisanym w model scjentyistyczno-behawioralny, jak i w model personalistyczno-tożsamościowy (osoba autystyczna w koncepcji neuro różnorodności). W moim przekonaniu, w obszarze pedagogiki specjalnej nie zachodzi zjawisko natychmiastowej, radykalnej zmiany paradygmatycznej o charakterze rewolucyjnym, ale istnieje równoległe współistnienie różnych koncepcji, które wyznaczają kierunki myślenia o człowieku w jego neurorozwojowej odmienności. Trafnym jest powołanie się przez Amadeusza Krause na wyjaśnienia Doroty Klus-Stańskiej w zakresie istnienia podziału na rozumienie typowe dla nauk przyrodniczych (odkrywanie i wyjaśnianie) oraz właściwe dla nauk społecznych, takie jak rekonstrukcja i interpretacja wiedzy i rzeczywistości (A. Krause, 2010, s. 23, cyt. za: D. Klus-Stańska, 2009, s. 18). Wiedza tworzona w klasycznym paradygmacie nauki *Mode I- science*, zdaniem Henryka Mizerka (2018, s. 215) jest nastawiona na wyjaśnianie i przewidywanie, ma charakter technokratyczny i wpisuje się w obszar wiedzy pewnej (por. P. Martens, 2006). W moim przekonaniu, można go identyfikować z paradygmatem o charakterze przyrodniczym

(scjentyistycznym). Skutkuje on zawężaniem pola badawczego, nadając zjawiskom społecznym jednokierunkowy, instrumentalny wymiar. Człowiek staje się wtedy fragmentarycznym i jednowymiarowym przedmiotem do badania naukowego (metafora zoo jako przedmiotu oglądu). Taki sposób interpretacji jest obserwowalny w kategoryalnym podziale na osoby normalne, typowe i nie normatywne (kategoria dziwności i kategoria odmieńca, por. R. Wood, 2022, s. 45). Uznanie koncepcji różnorodności i rozumienia autyzmu jako jednego z wariantów wzorca rozwojowego, jak pisze Rebecca Wood (2022, s. 44) „odbiegający być może od statystycznej normy” skutkuje uznaniem współistnienia światów neuroróżnorodnych w tworzeniu przestrzeni dla inkluzji szlachetnej, jako przeciwieństwa dla inkluzji nieszlachetnej, opartej tylko na deklaratywności bez identyfikacyjnej (inkluzja jako top trend). Uznanie potocznego podziału autyzmu według stopnia funkcjonalności na osoby autystyczne nisko funkcjonujące (*Low Functioning Autism*, LFA), średnio funkcjonujące (*Middle Functioning Autism*, MFA) i wysoko funkcjonujące (*High Functioning Autism*, HFA) wprowadza selekcję w obrębie autystycznego spektrum, która jest skorelowana z wybranymi metodami terapeutycznymi i możliwością wystąpienia chorób oraz zaburzeń współistniejących, opartych na diagnozie klinicznej.

Każda z wymienionych pod kategorii autyzmu przypisuje określone cechy funkcjonalne osobie z autystycznego spektrum. Dokonując tego rodzaju selekcji kwalifikowalności w procesie schematycznego przyporządkowywania i doboru, osoba autystyczna z automatu wpisana jest do jednej z wymienionych potocznych pod kategorii autyzmu. Tego rodzaju selektywność i wybiórczość dostrzegalna jest również w tak zwanej triadzie zaburzeń autystycznych, do której zaliczane są nieprawidłowości w rozwoju społecznym, deficyty i dysfunkcje w komunikacji werbalnej i niewerbalnej oraz obecność sztywnych wzorców zachowania, aktywności i zainteresowań (A. Drabata, E. Śniegowska, <https://www.nowaera.pl/terapiairozwoj/triadaautystyczna>: 08.04.2022).

Koncentracja pedagogów specjalnych na nozologii autyzmu, skutkuje przyjęciem założenia o wyodrębnionej konstrukcji linearnej, o której pisze Amadeusz Krause, zastanawiając się - „czy rzeczywiście rozwój nauk humanistycznych (dodanie: nauk społecznych, aut. A.B.) potrzebuje ujednolicenia, wyodrębnienia paradygmatów i ich zgodności” (A. Krause, 2010, s. 22). Trzymanie się założonej odgórnie, jednowymiarowej ścieżki paradygmatycznej, skutkować może zawężeniem do wybranych, fragmentarycznych elementów składowych człowieka jako przedmiotu do naprawy w procesie awersyjnego, instrumentalnego procesu terapeutycznego.

Istnienie obok siebie równoległych paradygmatów było negowane przez Thomasa S. Kuhna, do czego odnosi się Amadeusz Krause (2010) wskazując, że Kuhn dopuszczał okresy przejściowe zamiany starego (ustępującego) paradygmatu na nowy (nadchodzący), aż do jego zakorzenienia się w strukturze nauki. Tym samym, Kuhn stawał się przeciwnikiem wielu paradygmatyczności, co w przekonaniu Amadeusza Krause „wzbudziło szczególnie kontrowersje w naukach społecznych” (A. Krause, 2010, s. 22). Amadeusz Krause, odnosząc się do jedno-paradygmatycznego sposobu interpretacji świata w naukach społecznych i humanistycznych jest zdania, że jest to stanowisko kontrowersyjne, dlatego formułuje następujące ważne pytania o charakterze głębokiej refleksyjności,

„[...] czy (...) rozważania w głównej mierze oparte na przykładach zaczerpniętych z nauk przyrodniczych pozostają aktualne w kontekście rozwoju nauk społecznych; czy nauki te mogą się orientować wokół jednoznacznie zdefiniowanej konstrukcji linearnej (...) czy rzeczywiście rozwój nauk humanistycznych potrzebuje ujednolicenia, wyodrębnienia paradygmatów i ich zgodności” (A. Krause, 2020, s. 22).

Próba ujednolicenia paradygmatycznego, szczególnie w naukach społecznych stanowi niebezpieczeństwo zamknięcia się w schematycznym postrzeganiu człowieka, zgodnie z założoną koncepcją wzorca paradygmatycznego, przyjętego we wspólnocie naukowej. Autor jest zdania, że to nie teorie, ani prawa stanowią o kształtowaniu się tej wspólnoty, ale „akceptowany system uzgodnień”, który tworzy fundament dla dyscypliny naukowej (A. Krause, 2010, s. 22). Zmiany dominujących poglądów w często kolektywnym środowisku naukowym wiążą się z uznaniem ich naukowości w zakresie sprawdzalności empirycznej, weryfikowalności z założeniem restrykcyjności metodologii badawczej. Zakorzenie się w jednym modelu, stanowi osobistą strefę komfortu badacza, który staje się jego znawcą. Przeniesienie strukturalnie metodologicznej formy przyjętego paradygmatu jako matrycy, skutkować może odrzucaniem wszystkiego, co istnieje lub tworzy się obok, jako droga alternatywno-interpretatywna. Przykładem może być sposób rozumienia autystycznego spektrum. Jednowymiarowy, kliniczny język opisu autyzmu wpisuje się w obszar diagnozy nozologicznej, opartej o kategorię braku i deficytu jako miejsca przyzwolenia do podejmowania działań edukacyjno-terapeutycznych o charakterze interwencyjno-naprawczym. W zawężonej strategii naprawczej nie ma miejsca na negocjowanie znaczeń i relację dialogiczną w budowaniu przestrzeni dla inkluzji szlachetnej w procesie wzajemności dostosowawczej. Budowanie fundamentu społeczeństwa nauki, które dostrzega korelację pomiędzy potrzebami, możliwościami i sposobem interpretacji świata przez osoby ze/w spektrum autyzmu opiera się na wsłuchiwanie

się i wczytywaniu się w treść indywidualnych narracji osób autystycznych (kategoria tożsamościowa). Słusznie zauważa Steve Silberman, że człowiek z ASD na przestrzeni dziejowej nie chciał i nie chce bezrefleksyjnie akceptować rzeczywistości, nieustannie „szukając sposobów, by uspołecnić się na własnych warunkach” (S. Silberman, 2021, s. 217).

Myśląc językiem Thomasa S. Kuhna, rewolucja paradygmatyczna wyznaczająca nowy sposób myślenia koncepcyjnego, w odniesieniu do interpretacji autyzmu przez świat nauk społecznych i humanistycznych, dokonuje się na skutek samorzeczniczych działań osób autystycznych, które mają odwagę występować w swoim imieniu. Torowanie przestrzeni w tradycyjnym, sklasyfikowanym klinicznie rozumieniu autyzmu na rzecz koncepcji odmienności neurorozwojowej w paradygmacie neuroróżnorodności (*neurodiveristy*), skutkuje przebudzeniem świadomości naukowej, nie tylko w obszarze pedagogiki specjalnej. Tworzące się nowe znaczenia myślenia o autyzmie, zapoczątkowane przez samorzeczników (*self-advocats*) zapoczątkowały dyskurs przejścia z myślenia o autyzmie, z języka deficytu na rzecz niestygmatyzującego języka neuroróżnorodności. Jak pisze Amadeusz Krause (2010, s. 25) „niepodważalne treści” paradygmatu wywodzące się z nauk przyrodniczych, w których człowiek jest przedmiotem badań, w dominacji postulatów konkretyzacji działań i koncentracji na efektach zostały „zdemaskowane” w naukach społecznych jako „zagrożenie i niebezpieczne nurty konserwatyzmu”. Konserwatyzm paradygmatyczny w sposobie myślenia o osobach ze/w spektrum autyzmu tylko w trójczłonowym modelu medycznym, jako choroba (*disease*), zaburzenie (*disorder*) i niepełnosprawność (*disability*), który można określić jako model D-D-D (por. S. Baron-Cohen, 2020) jest obecny w deklaracyjnych postawach naukowców zakorzenionych w modelu nozologicznym. Z jednej strony, akceptując odmienność neurorozwojową w kategorii litości i współczucia, z drugiej strony przyjmując model medykalizacji naprawczej, aż do próby iluzorycznej obecności w środowisku autystycznym, wynikającą z prowadzonych badań naukowych.

W moim przekonaniu, niebezpieczeństwem jest mozaika eklektyczno-paradygmatyczna, która w swoim instrumentarium dokonuje łączenia dwóch przeciwstawnych koncepcyjnie paradygmatów: pozytywistyczno-scjentyistycznego (dyrektywność, sterowność, awersyjność, instrumentalizm) oraz humanistyczno-personalistycznego (interpretatywność, narracyjność, refleksyjność, transformatywna działaniowość, antropocentryczność). Oba nurty współlistnieją równolegle w pedagogice specjalnej, a ich konsekwencją są założone określone strategie edukacyjno-terapeutyczne. Połączenie ze sobą dwóch wymienionych paradygmatów o charakterze dyrektywnym (awersyjnym) i nie dyrektywnym, skutkuje ich asymilacją i identyfikacją z wykluczającym się koncepcjami myślenia o człowieku, który staje się zarów-

no przedmiotem do korekty, jak i podmiotem badań naukowych, w uznaniu, że należy być humanistycznym, ale bez rzeczywistej identyfikacji z koncepcją neuroróżnorodności. Deklaratywny humanista w instrumentalnym działaniu - paradoks, ale istniejący w obszarze pedagogiki specjalnej.

Brak „płaszczyzny współgrania”, o której pisze Amadeusz Krause (2010, s. 32) oraz wykorzystywania pojęć i znaczeń obecnych w paradygmatach wykluczających się wzajemnie stanowi „gwałt paradygmataczny”. Przywołując tezę Thomasa S. Kuhna, powoływany badacz zwraca uwagę na zjawisko paradygmatacznej niewspółmierności taksonomicznej (A. Krause 2010, za T. S. Kuhn, 2003, s. 87-89). W przekonaniu Amadeusza Krause (2010, s. 32-33) założone ramy paradygmataczne, stanowią element dyscyplinujący badaczy „nie w kategoriach życzeń, postulatów i powinności”, ale dotyczących interpretacji, sposobów i form „oglądu rzeczywistości”. Ważnym z punktu widzenia powoływanego autora jest proces związany z uspołecznieniem paradygmatu oraz możliwość wystąpienia ryzyka fundamentalizmu paradygmataczno-metodologicznego. Radykalizm badawczy, który można określić mianem fundamentalistycznej, fasadowej postawy badawczej, obecnej w scjentyfistycznych założeniach paradygmataczno-doktrynalnych jest elementem determinującym proces myślenia naukowego. Tworzenie tak zwanej wiedzy obiektywnej, zgodnej z faktami, prawomocnie poświadczanej „przez wspólnotę uczonych”, w przekonaniu Mieczysława Malewskiego (2010, s. 9) wносиła stałość i pewność racji naukowych rozumianych jako potwierdzonych przez fakty naukowe.

W wielowarstwowym świecie obszarów pedagogiki specjalnej, wiedza obiektywna jest determinowana sposobem rozumienia człowieka, tworząc nie jako przed warstwę dla kategorii subiektywnych narracji w sposobie doświadczania świata. Określenie sztywnych ram paradygmataczno-metodologicznych może skutkować zawężeniem pola eksploracji i perspektywy interpretacyjnej tylko do wątków hipotetycznie założonych, stanowiących albo ich potwierdzenie albo zaprzeczenie. Obiektywizm naukowy nie powinien wykluczać subiektywnych narracji. Przekonanie Mieczysława Malewskiego (2010, s. 9-10), że „majestat Prawdy, powaga Nauki, czy niezawodność Metody” ustępuje miejsca dla autorytetu badacza i wynika z posiadanych przez niego kompetencji oraz profesjonalnego doświadczenia ma istotne znaczenie w procesie badawczym. Zakres kompetencji nie ogranicza się tylko do bezpośredniej identyfikacji z umiejętnościami. Obejmuje trójelementowe połączenie wiedzy i umiejętności oraz nabytych i nabywanych przekonań w procesie doświadczania rzeczywistości.

Mieczysław Malewski jest przekonany, że w dobie współczesności,

„Badacze rzadko aspirują do konstytuowania całościowych teorii naukowych i formułowania uniwersalnie ważnych praw naukowych (M. Malewski, 2010, s. 9).

Uniwersalizm naukowy w obszarze pedagogiki specjalnej jest kategorią zbyt generalizującą odmienność neurorozwojową. Myśląc o osobach ze/w spektrum autyzmu należy mieć świadomość, że obszar określony jako spektrum wiąże się z zakresem występowania określonych cech osoby wynikających z autyzmu (nie ma dwóch identycznych osób autystycznych dla których można przyporządkować uniwersalną terapię w oparciu o uniwersalne prawdy naukowe). Formułowanie uniwersalnych praw naukowych jest zjawiskiem niepożądanym w pedagogice specjalnej, ponieważ zaprzecza idei inkluzji, tworząc przestrzeń dla normatywnej ekskluzji. Współistniejąca wieloparadygmatyczność nadaje znaczenia dla sposobu myślenia o człowieku neuroodmiennym.

Przekonanie Mieczysława Malewskiego, że okresy postparadygmatyczne wyznaczające jeden, określony sposób interpretacji świata, normalizujący jego znaczenia został obalony faktem współistnienia obok siebie wielu ścieżek pochodnych paradygmatów, skutkuje abdykacją jednowymiarowych paradygmatycznych wspólnot. Badacz pisze, że przyjęcie takiej perspektywy „przenosi akcent z rezultatów poznania na same procesy poznania”, stając się aktem perspektywicznego, społecznego stawania się nauki (M. Malewski, 2010, s. 11). Niebezpieczeństwem jedno paradygmatyczności w pedagogice specjalnej jest sposób postrzegania osób z ASD jako nienormatywnych w kategoriach niepełnosprawności, zaburzenia, a nawet jako choroby. Trójelementowy medyczny model D-D-D (*disability, disorder, disease*) może determinować sposób myślenia i działania osób zaangażowanych w proces organizacji warunków kształcenia dla uczniów w/ze spektrum autyzmu. W świecie nauki skutkuje postawą deklaratywności postulatywnej, identyfikowaj z litością, ubolewaniem, współczuciem, tolerancją, dobrymi intencjami, np. w bezrefleksyjnej adaptacji koloru niebieskiego jako komercyjnego symbolu Dnia Autyzmu. W takim jednowymiarowym modelu interpretacji autyzmu, koncepcja *neurodiveristy* staje się tylko punktem deklaratywnego odniesienia, identyfikowanym z ruchem samorzeczników ze/w spektrum autyzmu. Obecny wielogłos autonarracji osób autystycznych (kategoria tożsamościowa) skutkuje procesem przemiany świadomości społecznej, nadając mu personalistyczny obraz autyzmu. Kategoria typowości, fasadowo utrzymująca się w języku medykalizacji autyzmu, ustępuje miejsca dla koncepcji neuroodmienności.

Obecne i zastane konteksty ujmowania znaczenia i doniosłości refleksji nad paradygmatami, wyznaczającymi kierunki myślenia o człowieku w obszarze pedagogiki specjalnej nad fenomenem autystycznego spektrum, pozwalają odkryć nowe obszary eksploracji, w których perspektywa samorzeczników (*self-advocats*) odgrywa istotne znaczenie. Indywidualna podmiotowość osób z ASD, personalistyczny wymiar rozumienia autyzmu wyznacza kierunki myślenia o osobach w/ze spektrum autyzmu. Dokonujący się proces ewoluującej transformacji w definiowaniu autyzmu w języku personalistycznym w pedagogice specjalnej, tworzy poszukujące miejsce dla jego usytuowania definicyjnego. Sprzyjające temu procesowi rozważania teoretyczne, których podbudowa oparta jest o filozoficzno-refleksyjny namysł, skutkuje nadawaniem nowych znaczeń o charakterze ontologicznym i epistemologicznym. Filozofia autyzmu jako kierunek myślenia o autyzmie staje się przestrzenią narracji dla tworzenia wielowymiarowego, personalistycznego obrazu człowieka autystycznego. Natomiast praktyka bycia obok, czy też współbycia w rzeczywistości funkcjonalnej osób w/ze spektrum autyzmu staje się weryfikatorem tworzącego się publicznego obrazu autyzmu. Dialogiczny dyskurs uwzględniający autonarrację osób autystycznych tworzy przestrzeń dla refleksji nad zjawiskiem wieloparadygmatyczności w pedagogice specjalnej.

Dążenie do poszukiwania prawidłowości w odmienności neurorozwojowej wpisuje się w scjentyistyczne myślenie o autyzmie z obecnością oddziaływania edukacyjno-terapeutycznego o charakterze instrumentalnej ingerencji, w którym uczeń z ASD staje się przedmiotem do efektywnej naprawy. Jego istotę stanowi mechanistyczna obróbka człowieka w kategorii użyteczności i dostosowania do oczekiwań większościowego neurotypowego społeczeństwa. Miarą sukcesu terapeutycznego jest mierzalna, ilościowa efektywność oraz swoista przemiana wychowanka na osobnika społecznie pożądanego. Nieobecność refleksyjnego namysłu nad procesem kształcenia, formami i metodami terapeutycznymi w dostosowaniu do potrzeb i możliwości ucznia w/ze spektrum autyzmu skutkuje przyjęciem założenia, że uczeń odmienny neurorozwojowo staje się przedmiotem do zmiany. Odbiera mu się rozwojową podmiotowość i autystyczną tożsamość. Społeczne źródła ludzkiego uprzedmiotowienia mogą być neutralizowane przez niezgodę na świat zastany, wyrażaną przez krytyczną refleksję oraz transformatywne, wspólnotowe konstruowanie nowej rzeczywistości o charakterze dialogowym (M. Malewski, 2010, s. 37). Wsłuchiwanie się w głos samorzeczników w/ze spektrum autyzmu jest punktem początkowym do przeobrażenia paradygmatycznego z nurtu scjentyistycznego w kierunku transformatywnych przemian uznania wielonarracji podmiotowych w paradygmacie neuróżnorodności. Dokonanie wnikliwej analizy porównawczej kryteriów obu koncepcji paradygmatycznych jest procesem retrospektywnego, indywidualnego osadzenia

paradygmatycznego w kolektywnej społeczności. W przekonaniu Mieczysława Malewskiego, model technologiczny, który identyfikuję z paradygmatem scjentystycznym, opisuje człowieka jako istotę do modelowania, a pozycja nauczyciela w procesie kształcenia jest oparta o dominację, w którym kryterium efektywności jest ściśle związane z procesem reprodukcji odtwórczej wiedzy (M. Malewski, 2010, s. 40). W tak rozumianej strategii, uczeń w/ze spektrum autyzmu staje się przedmiotem naprawczych oddziaływań terapeutycznych i socjalizacyjnych, których celem jest normalizacja osoby z zamiarem upodobnienia jej do społecznie większościowego świata normy rozwojowej. Reprodukowanie wiedzy technologicznej odbywa się w formie bezrefleksyjnej asymilacji języka medykalizacji wyjaśniania autystycznego spektrum, wpisanego w model D-D-D.

Przyjmując za punkt odniesienia sposób rozumienia autyzmu w modelu humanistyczno-personalistycznym, w którym człowiek autystyczny w swoim wymiarze ontologicznym jest i staje się, w procesie nieustannego rozwoju, skutkuje uznaniem faktu dziejowej różnorodności w obrębie gatunku ludzkiego. Na gruncie edukacji pozycja nauczyciela nie przyjmuje charakteru wyższościowego, ale wpisuje się w obszar uważnej relacyjności, w którym istotną rolę odgrywają umiejętności do „rozwiązywania problemów” (M. Malewski, 2010, s. 40). Transformacyjność i podmiotowa działaniowość, obecna w przestrzeni aktywności samorzeczników w/ze spektrum autyzmu, tworzy nowo-mowę kultury komunikacyjnej rozumienia języka w obrębie kodu komunikacyjnego osób autystycznych, wyznaczając kierunek myślenia inkluzyjnego.

W swoich rozważaniach, powoływany Mieczysław Malewski odnosi się również do modelu krytyczno-emancypacyjnego, którego potencjał osadza się w kategoriach sprawstwa i wolności człowieka związanego z prawem wyboru. Zdolność „do zmiany życia (emancypacja)” (M. Malewski, 2010, s. 40) jest naturalnym prawem człowieka. Działaniowość na rzecz zmiany w postrzeganiu osób z autystycznego spektrum, wynika z prawa do zmiany, o którym pisze wspomniany powyżej autor. Dokonujący się transformacyjny i emancypacyjny przełom w świecie nauki, dopuszczający koncepcję *neurodiversity* jako znaczącej w sposobie myślenia o osobach neuroodmiennych, staje się miejscem uznania faktu neuroróżnorodności. Założenie, że jest to opcja alternatywna, współistniejąca, obok klasycznego rozumienia autyzmu wpisanego w model medykalizujący skutkuje podziałem na dwa dychotomiczne światy. Jeden z nich wynika z narracji większościowego neurotypowego społeczeństwa, w którym obecne są socjolekty jako język odgrywanych ról społecznych oraz idiolekty jako indywidualny, osobniczy język (A. Kominek, 2023, s. 45). Drugi świat jest ściśle związany z kompetencjami emancypacyjnymi, wyzwala się z uprzedzeń i stereotypów. Przyjęcie założenia wąsko pa-

radymatycznego, określającego ontologię bytu determinuje sposób myślenia o człowieku. Paradygmaty pochodne dla modelu technologicznego, z założenia interwencyjno-naprawcze, skutkują oddziaływaniami uprzedmiotowującymi człowieka-ucznia w/ze spektrum autyzmu. Modele terapeutyczne pochodne dla paradygmatu humanistyczno-personalistycznego, tworzą przestrzeń dla podmiotowego rozwoju we wzajemnej relacyjności. Przyjmując założenie oparte o koncepcje krytyczno-emancypacyjne, które wiążą się z transformacją znaczeń i działaniowością, które aktywizują podmioty edukacyjne do krytycznej (auto) refleksji, warunkującej uruchamianie się procesów samoświadomościowych, skutkuje tworzeniem rozumiejącej przestrzeni do neuroróżnorodnego dyskursu. Camilla Pang, naukowczyni w spektrum autyzmu pisze o sobie, że jest pełnowartościową członkinią własnego gatunku (C. Pang, 2022, s. 13). Autorka pisze, że

„[...] mój osobliwy koktajl neuroróżnorodności jest również błogosławieństwem, moją życiową supermocą, ponieważ wyposażył mnie w narzędzia umysłowe pozwalające na szybką, skuteczną i całościową analizę problemów. ASD sprawia, że patrzę na świat inaczej i bez uprzedzeń (...). Moja neuroatypowość postawiła przede mną bardzo wiele pytań dotyczących tego, co to znaczy być człowiekiem, ale dała mi też zdolność do odpowiadania sobie na nie. Odpowiedzi szukałam w tej dziedzinie, która przynosi mi w życiu najwięcej radości – w nauce” (C. Pang, 2022, s. 11).

W każdym z wymienionych koncepcji można dopatrywać się sterowności, wyznaczającej kierunek myślenia i działania o człowieku odmiennym neurorozwojowo.

9.2. Sterowność paradygmatyczna personalistyczno-działaniowa w modelu teoretycznym - istota wyboru

Pojęcie sterowności, manewrowości (*manoeuvrability*) w znaczeniu słownikowym odnosi się do zdolności „do wykonywania manewrów w wyniku działania powierzchni sterowych uruchamianych” przez sterującego (<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/sterownosc;4010081.html>, dostęp elektroniczny: 25.04.2022). Zawiera w sobie czynności, działania (manewry), które są wynikiem świadomych decyzji sterującego albo zmiany kierunku kursu albo zachowania kierunku ruchu, uwarunkowanych m.in. konstrukcją, czy też czynnikami zewnętrznymi.

Obrany kurs i wykonywane manewry przez sterującego są uwarunkowane sprecyzowanym, zaplanowanym celem, którym jest dotarcie do wyznaczonego miejsca.

Określenie sterowalności funkcjonuje również w psychologii społecznej w odniesieniu do opisu zjawiska atrybucji jako poszukiwania przyczyn określonego zachowania. Jednym z modeli atrybucji jest sterowalność, która wiąże się z zakresem kontroli pomiędzy występującymi okolicznościami, a zachowaniem człowieka (<https://openstax.org/books/psychologia-polska/pages/przedmowa>, dostęp elektroniczny: 14.05.2022). Teoria atrybucji w ujęciu Fritza Heider'a (1958) odnosi się do interpretacji zachowań innych osób wraz z analizą sposobów wyjaśnienia sytuacji życiowych, którą autor określił jako metodę oceny sposobu postrzegania przez ludzi zachowań swoich i innych. Atrybucje zewnętrzne (środowiskowe, sytuacyjne), wewnętrzne (osobowość, temperament, możliwości intelektualne) oraz zmienne zewnętrznie, określane przeze mnie jako transcendentne (szczęście, „boska opatrność”, pech, los, przeznaczenie), są wpisane w trój-warstwowy model poczucia umiejscowienia kontroli (*locus of control*), który obejmuje m.in. sterowalność.

Odnosząc pojęcie sterowalności, ale nie w znaczeniu atrybucyjnym do obszaru paradygmatycznego personalistyczno-działaniowego, należy podkreślić, że wiąże się ono z przyjmowaną filozoficzną koncepcją wyjaśniającą naturę człowieka, która nadaje mu określony „kurs” działaniowo-wychowawczy (Z. Marek SJ, A. Walulik, 2019, s. 137; F. Adamski, 2005, s. 9). Jak pisze Franciszek Adamski, personalizm,

„[...] wywodzi z łacińskiego słowa *persona*, które było tłumaczeniem greckiego terminu *prósopon* - stosowanego w teatrze, gdzie oznaczał najpierw maskę używaną przez aktorów przedstawień teatralnych, a następnie został przeniesiony na samą osobę dramatu (aktora) reprezentowaną przez tę maskę. Z biegiem czasu zaczęto używać tego terminu dla określenia wyróżniających się w życiu codziennym ludzi, a następnie każdego człowieka. W XX wieku zbudowano na jego podłożu nurt filozoficzno-społeczny: personalizm. Punktem odniesienia wszelkich analiz podejmowanych w tym nurcie jest ontologiczno-aksjologiczna koncepcja człowieka jako osoby” (F. Adamski, 2005, s. 9).

Wymieniona przez autora, ontologiczno-aksjologiczna koncepcja człowieka jako osoby stanowi o sterowalności paradygmatu personalistycznego, nadając mu kurs znaczeniowy w sposobie rozumienia osoby wychowanka (ucznia) i wychowującego (nauczyciela). Nadawanie takim osobowym bytom, określonych znaczeń, skutkuje uznaniem przyjęcia określonej struktury paradygmatycznej, w której wpisany jest człowiek i nadawane mu znaczenia.

Osoba rozumiana przez autora jako „byt konkretny, samoistny, z natury, realnie istniejący”, jak interpretuje cytowany powyżej badacz,

„Jest *principium* działania, zdolna do takiego a nie innego działania. Jest ona świadoma, że jest podmiotem działania jako „swojego”; jest też świadoma potencjalności własnej jaźni, jej kształtowania się przez działanie” (F. Adamski, 2005, s. 10).

Wymiar działaniowy paradygmatu personalistycznego nie stanowi o ubezwłasnowolnieniu osoby. Nadaje jej raczej status aktora własnej roli, identyfikowalną z etymologiczną aktorską maską, która stanowi o jej sterowności wcielania się, czy też bycia określoną postacią. W perspektywie rozumienia „istnienia w sobie” bytu (osoby), powoływany autor odnosi się do ważności „samodzielnosci w istnieniu”, której towarzyszy, a w zasadzie współistnieje autonomia, brak podporządkowania innym bytom, rozumianym jako próba „wchłonięcia przez inne byty” (F. Adamski, 2005, s. 10). Personalistyczna podmiotowość osoby, pozwala jej na samodecydowanie o sobie i podejmowanych przez siebie działaniach. Osoba staje się w ten sposób sterującym sobą podmiotem w zamierzonych manewrach działaniowych. Z uwagi na fakt, że człowiek istnieje w środowisku społecznym, może jedynie samo stanowić o sobie, natomiast wchodząc w przestrzeń relacyjności, dialogowości, istotnym jest uwzględnienie i uszanowanie prawa do autonomii i godności innych osób. Jest to godność, którą Franciszek Adamski określa dwojako, jako „od siebie” i „przez siebie” w odpowiedzialności za podejmowane działania (F. Adamski, 2005, s.10). Wszelkie sterowne działania podejmowane przez osobę, rozumianą jako byt ontologiczny i dynamiczny.

Wszelkie sterowne działania podejmowane przez osobę, rozumianą jako byt ontologiczny i dynamiczny, wynikają z potrzeby samodoskonalenia siebie. W interpretacji autora, doskonałość osoby wiąże się z działaniem nakierowanym „ku dobru”, przekraczaniem samego siebie w dążeniu do osiągnięcia „coraz wyższego stopnia uczestnictwa w nim” oraz skierowaniem się na procesy poznawcze dotyczące sensu i istoty prawdy bytu ludzkiego (F. Adamski, 2005, s. 11). Z pełnym przekonaniem można stwierdzić, że w procesie personalistycznej sterowności zachodzą nakładające się na siebie elementy, związane z procesami „od wewnątrz” i „na zewnątrz”. Dążenie do samodoskonalenia się jest procesem „z wewnątrz”, ponieważ wynika ze samoświadomości samego siebie i swoich potrzeb. Natomiast uwzględnienie istoty bytu drugiej osoby w rzeczywistości, jej perspektywy i sposobu rozumienia świata nadaje temu procesowi wymiar „na zewnątrz”. Działanie będące kategorią sytuacyjno-dynamiczną w obszarze personalistycznej podmiotowości człowieka jest wpisane w założenia

perspektywy antropologicznej i teocentrycznej w jej wymiarze duchowym. Przyjęcie perspektywy antropologicznej wprowadza określone kategorie miejsca, odnoszące się do środowisk wychowawczych, takich jak: rodzina, szkoła, środowisko rówieśnicze w którym istnieje człowiek odmienny neurorozwojowo (Z. Marek SJ, A. Walulik, 2019, s. 144). Rozumienie jego sposobu interpretacji otaczającej rzeczywistości, skutkuje tworzeniem się określonej epistemologicznej świadomości społecznej, wpisującej się w dialogiczny obszar pedagogiki personalistycznej (por. J. Tarnowski 1993, F. Adamski 1993). W jego przestrzeni istotną rolę odgrywają sposoby odnoszenia się do innych osób, do których Wojciech Chudy zalicza respekt, delikatność i wrażliwość w traktowaniu człowieka, dzięki którym, jak pisze „drugiego można doprowadzić do takiej granicy egzystencjalnej i przeżyciowej, za którą sam odkryje godność osoby” (W. Chudy 2006, s. 52). Osobowa, niepowtarzalna wielowymiarowość osoby, stanowi zdaniem autora obiektywny punkt odniesienia w pedagogice personalistycznej. Dokonujący się akt poszanowania odmienności we wzajemnej obecności w przestrzeni dialogicznego współistnienia, pozwala na budowanie autentycznej i wspierającej wspólnoty w przestrzeni edukacyjnej.

Wychowanek-osoba z autystycznego spektrum jest wpisana w integralny, całościowy rozwój człowieka w poszanowaniu indywidualnej godności. Holistyczne rozumienie i postrzeganie człowieka, połączone ze świadomą intencją pedagogiczno-personalistyczną staje się widoczne we wspierającym procesie towarzyszenia wychowankowi. Wojciech Chudy, pisze, że

„(...) pełna dbałość i troska o rozwój podopiecznego stanowi właściwą odpowiedź osobową na jego godność - jest działaniem nastawionym na rozwój jego osoby” (W. Chudy, 2006, s. 63).

Wychowawca, nauczyciel jako kreator przestrzeni edukacyjnej, stwarza warunki do rozwoju ucznia, nawiązując z nim dialogiczną, rozumiejącą podmiotową relację. Tworzy w ten sposób wzajemnie wynegocjowany kontekst komunikacyjny w atmosferze zaufania i poczucia bezpieczeństwa. W przekonaniu autora, stosunki międzyludzkie dziejące się w szkole jako wspólnocie osób „(...) są formowane przez zasadę normy personalistycznej”, której pedagogiczna istota dotyczy wartości „wzajemnego stawania się jako osób”, a wymiar tych relacji to spotkanie się osób rozumiane jako „wydarzenie personalistyczne, głęboko dotykające jego uczestników w aspekcie poznania, emocji i sumienia” (W. Chudy, 2006, s. 68-69). W tak rozumianym procesie, każda ze stron staje się ofiarodawcą na rzecz drugiej. Natomiast nauczyciel nie wciela się w rolę mówcy, określonych przeze mnie jako „mądrości

nazwanych prawd obiektywnych”, ale staje się współuczestnikiem autentycznych uczniowskich przeżyć. W ten sposób tworzy edukacyjno-personalistyczny wymiar rozumienia człowieka-ucznia jako ontologiczno-działającego bytu, ukazując „wspólnotowy sens bycia ze sobą osób ludzkich” (W. Chudy 2006, s. 53).

Rozumienie odmienności neurorozwojowej ucznia w wymiarze personalistyczno-działaniowym skutkuje odrzuceniem takich kategorii, których fundamentem jest instrumentalne, awersyjne działanie, określane jako „naprawa” deficytu, czy też „braku”. Odejście mentalne od scjentyistycznej wizji pedagogiki specjalnej i jej pozytywistycznej orientacji na rzecz koncepcji personalistyczno-antropcentrycznej, nakierowanej „na i ku” człowiekowi, stwarza szansę rozwoju ucznia z ASD w zmieniającej się rzeczywistości społecznej. Holistyczna wizja szerokiego spektrum człowieczeństwa, w którym obecne są osoby z autystycznego spektrum, pozwala na interpretację ich indywidualnej narracyjności jako ważnego elementu w sposobie rozumienia ich odmienności.

Podjęcie odpowiedzialnego i świadomego wyboru paradygmatycznego wpływa na sposób rozumienia człowieka i organizowanie warunków edukacyjnych. W pedagogice specjalnej, której fundament stanowi refleksja filozoficzna o człowieku, którą określam jako „ku integracji i inkluzji”, przyjęcie kategorii sterowności działań opartej o paradygmat personalistyczny, nadaje jej wymiar ludzki. Przyjęcie założenia o użyteczności paradygmatu personalistyczno-działaniowego, skutkuje pytaniem o jego tożsamość. Dorota Podgórska-Jachnik, kategorię użyteczności paradygmatycznej określa jako inspirację w celu „skutecznego rozwiązywania kluczowych kwestii praktycznych, uogólnianiem tych doświadczeń w teorii naukowej i wreszcie łączeniem z refleksją meta teoretyczną, będącą próbą (u)sytuowania się (...) wśród innych nauk” (D. Podgórska-Jachnik, 2013, s. 169). Pedagogika specjalna jako subdyscyplina pedagogiki jest uwikłana w koncepcje paradygmatyczne świata nauki. Obecna w jej obszarze refleksja personalistyczno-pedagogiczno-filozoficzna, staje się zarówno auto refleksją i wielo refleksją w meta teoretycznym myśleniu o uczniu ze spektrum autyzmu. Zdaniem Katarzyny Potyrała, Karoliny Czerwiec, Emanuela Stadnickiego, wiąże się to z umiejętnością takiego projektowania przestrzeni szkolnej, aby kształcenie specjalne „wpasowywało się” w przyszłość, którą „stanowi ciągle wyzwanie związane ze zjawiskiem inkluzji” (K. Potyrała i in., 2020, s. 18).

Wpływ paradygmatu personalistycznego o charakterze działaniowym (sterownym) będzie widoczny w sposobie tworzenia autonomicznej przestrzeni wzrastania wychowanka w procesie zmierzającym do egzystencjalnej samodzielności osoby z ASD. Rola naukowca-badacza w tak rozumianym procesie będzie wpisana w koncepcję działania we wspólnocie

oraz ze wspólnotą (por. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, 2020) w próbie połączenia dwóch kategorii miejsca: uczelni i szkoły. Świat teorii naukowych, obecny w przestrzeni akademickiej, w działaniu wspólnotowym zostanie przełożony na praktyczny język znaczeń w warunkach szkolnych. Zdaniem Katarzyny Potyrała i in.,

„(...) wyzwaniem jest stworzenie synergii, rozwinięcie prawdziwego ducha współpracy i praktyki. Nie oznacza to, że każda społeczność powinna narażać własną kulturę lub utracić ją na rzecz innej. Raczej każdy powinien nauczać i uczyć się od drugiego” (K Potyrała i in., 2020, s. 26).

Koncepcja synergii trafnie wpisuje się w obszar działaniowo-uczestniczącego paradygmatu personalistycznego. Tworzy ona wzajemną, dialogową możliwość przenikania się znaczeń teorii wynikającej z praktyki. Warunkiem jednak jest przyjęcie założenia, że „modele (paradygmaty) mają podobne lub współbrzmiające elementy aksjomatyczne” (N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, 2014, t. I, s. 293) w których w centrum rozważań jest człowiek w procesie wzrastania do samoświadomości i samodzielności dokonywania wyborów. Zorientowany ontologicznie jednoczący fundament, łączący aspekt działaniowo-personalistyczny (sterownie ukierunkowujący) z uczestniczącą współpracą, skutkuje wypracowywaniem perspektywy znaczeń, które są ważne dla zaangażowanych podmiotów we wzajemnej dialogowej interakcji. Podlegają one refleksyjnej ewaluacji, finalnie prowadzącej do wypracowania nowych konstruktów teoretycznych. Powoływani powyżej autorzy są zdania, że

„(...) badacze uczestniczący/ współpracujący za swój podstawowy obszar zainteresowań uważają właśnie tę subiektywną i intersubiektywną wiedzę społeczną oraz aktywne konstruowanie i współtworzenie przez podmioty ludzkie takiej wiedzy, która jest wytwarzana przez ludzką świadomość” (N. K. Denzin, Y.S. Lincoln, 2014, t. I, s. 297).

Współpraca i uczestnictwo w rzeczywistości edukacyjnej o charakterze wspólnotowo-dialogowym generuje zmiany w narracji myślenia o procesie dydaktycznym i jego efektach, szczególnie mając na uwadze specyfikę funkcjonowania ucznia z neuroodmiennością w warunkach szkolnych. Nauczyciel, który występuje w roli badacza, kreuje sposób myślenia o uczniu ze spektrum autyzmu. Staje się, zdaniem Normana K. Denzina i Yvonna S. Lincolna „mediatorem wielogłosowej rekonstrukcji” (N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, 2014, t. I, s. 284) w moim przekonaniu, sposobu rozumienia fenomenu autystycznego spektrum. Uczeń z ASD jako ontologiczny byt wraz z towarzyszącymi mu cechami wpisanymi w jego indywidualne spektrum autyzmu, staje się personą w dialogu. Rolę tłumacza świata znaczeń autystycznych

przejmuje nauczyciel specjalista, określany w polskim prawie oświatowym jako współorganizujący kształcenie specjalne. W przekonaniu Katarzyny Potyrała, Karoliny Czerwiec, Emanuela Stadnickiego,

„(...) nauczyciel specjalista od edukacji to refleksyjny praktyk, który w działaniu weryfikuje dotychczasowe strategie, metody i formy kształcenia, wyciąga wnioski z badań własnych i prowadzonych przez innych badaczy, stale się doksztalca, rozumie naturę nauki i aktualną wiedzę przekazuje w najlepsze z możliwych sposobów, uwzględniając potrzeby osób uczących się i motywując je do kształcenia się cało życiowego” (K. Potyrała i in., 2020, s. 36).

Wieloaspektowa natura terażniejszych przemian edukacyjnych nakierowuje sterownie na podejmowanie takich działań w pedagogice specjalnej i sposobie humanistycznego rozumienia istoty neuroodmienności, która wpływa na sposób rozumienia idei inkluzji w edukacji. Tworząca się w ten sposób przestrzeń dla modelu ewaluacji dialogicznej jest wpisana w personalistyczny i uczestnicząco-działaniowy paradygmat w naukach społecznych i humanistycznych. Rozwijanie wiedzy praktycznej powinno podążać za ważnymi dla społeczeństwa celami, które wynikają z integracji działań, refleksji, teorii i praktyki (P. Reason, H. Bradbury, 2008). Przyjmując formę badawczo-działaniową, którą można określić jako „wewnętrznie sterowna”, podmioty zaangażowane w proces refleksyjnej zmiany dokonują transformacji w swoim dotychczasowym sposobie tworzenia przestrzeni edukacyjnej dla ucznia ze spektrum autyzmu. W ten sposób wpisują się w model określany jako *Mode 2 Science* (M. Maciejewska, 2017, s. 49, cyt. za: M. Gibbons i in., 1994), którego istotę stanowi generowanie wiedzy służącej rozwojowi osoby będącej we wspólnocie. Zarówno nauczyciel, jak i uczeń z ASD przebywają we wspólnocie szkolnej, która tworzy przestrzeń do personalistycznego dialogu.

Dokonująca się wzajemna interpretacja znaczeń w procesie wymiany komunikacyjnej, pozwala na dostrzeżenie istniejących trudności i barier w sposobie rozumienia otaczającej rzeczywistości szkolnej przez ucznia z autystycznego spektrum. We wspólnotowym procesie refleksyjnej ewaluacji, nauczyciele-badacze dokonują uważnej analizy funkcjonalnej ucznia oraz określają dalsze sterowne kierunki wspierające ucznia, jak również nauczyciela, których charakter jest osadzony w personalistycznej koncepcji człowieka. Uczestniczący i zaangażowani badacze-nauczyciele, wnoszą również swoją perspektywę i punkt widzenia, które są wynikiem posiadanej przez nich wiedzy dotyczącej autystycznego spektrum oraz doświadczenia zawodowego. Świadomość nauczycieli, że każda osoba z ASD posiada indywidualne dla siebie cechy z autystycznego spektrum, wymaga uważnej i nakierowanej personalistycz-

nie postawy. Tworzona przez nich przestrzeń dyskursu rozumienia fenomenu autystycznego spektrum, osadza ich jako działających badaczy. Monika Maciejewska jest zdania, że

„(...) badacze powinni mieć na uwadze to, że tworzona przez nich wiedza ma pozostawać we właściwej relacji do świata, czyli być rzetelna (...) ale również pozostawać we właściwej relacji do człowieka i społeczeństwa, a to z kolei oznacza jej użyteczność” (M. Maciejewska, 2017, s.49).

Tak pojmowana kategoria dialogicznego wypracowywania wiedzy podporządkowanej nadrzędnemu celowi, jakim jest rozwój człowieka-ucznia z ASD jest sterowana działaniami o charakterze personalistycznym, które wyznaczają kierunek do jego usamodzielniania i nabywania funkcjonalnych kompetencji życiowych. Tak rozumiane tworzenie wiedzy, wpisuje się w model *Mode 2 Science*, którego sens osadzony jest, jak twierdzi autorka w kontekście jej zastosowania w warunkach permanentnej zmiany wewnątrz środowiska generującego problemy (M. Maciejewska, 2017, s. 49, cyt. za: H. Nawotny i in., 2003, s. 186). Istota tego rodzaju procesu badawczego o charakterze *Mode 2 Science* sprowadza się więc do umiejętności stawiania pytań badawczych, które są skutkiem refleksji o rzeczywistości w której funkcjonuje określona grupa społeczna. Proces inicjujący zmianę dokonuje się najpierw poprzez próbę określenia problemów badawczych, a ich sformułowanie powinno uwzględniać ich przyczynę. Formułowane cele są ściśle skorelowane ze środowiskiem w którym zaistniał proces identyfikacji problemu. Budowanie struktury cyklu badawczego jest uwarunkowane umiejętnością dokonywania refleksyjnej ewaluacji, która wyznacza dalszy kierunek projektowania zmian poprzez użycie wytworzonej wspólnotowo nowej wiedzy, wpisując się znaczeniowo we wzorzec personalistyczno-działaniowy. Postawa otwartości na drugiego neuroodmiennego człowieka-ucznia, uszanowanie jego osobowego prawa do autonomii, szacunku i godności staje się celem nadrzędnym wszystkich działań o charakterze sterownym, obecnym w nurcie personalistycznym.

9.3. Badawcze osadzenie paradygmatyczne

Dokonując osadzenia paradygmatycznego, charakteryzującego proces badawczy PEAR M2S, pozbawionego konserwatyzmu i kanonu metodologii pozytywistycznej, obecnej w strukturach *action research* według Kurta Lewina (1946), zaadoptowałam sposób ich widzenia przez Irenę Obuchowską (1987), dokonując następującego wyboru paradygmatycznego (spośród dziesięciu zaproponowanych przez autorkę), poddanych analizie przez Amadeu-

sza Krause. Wybór paradygmatów osadzonych koncepcyjnie w mojej strukturze badawczej jest następujący:

1. Paradygmat pozytywnego ukierunkowania jako zastąpienie tradycyjnego paradygmatu „defektu” na rzecz pytań „o sprawność dziecka i jego możliwości”, jak pisze Amadeusz Krauze - „jest to próba wskazania nadrzędności pozytywnych stron człowieka (...) nad jego brakami czy tzw. odchyłem od normy psychofizycznej” (A. Krauze, 2010, s. 139). Jego celem jest ukazanie, dostrzeżenie i skupienie uwagi na możliwościach, potencjałach i mocnych stronach (w sytuacji moich badań) ucznia z autystycznego spektrum.
2. Paradygmat „pomocy pomagającemu” w którym, w przekonaniu Amadeusza Krauze - „autorka postuluje, by w systemie kształcenia zwrócić uwagę nauczycieli na aktywację refleksji pedagogicznej” (A. Krauze, 2010, s. 139). Tego rodzaju refleksja pozwala na samoświadomościowe podejmowanie działań, których istota dotyczy procesu przezwycięzania skłonności do rutyny i schematycznych, wyuczonych oddziaływań edukacyjno-terapeutycznych.
3. Paradygmat podmiotowości, jako wnoszącego rozumienie sensu podejmowanych działań w uwzględnieniu indywidualności podmiotowej, a w sytuacji moich badań, indywidualnych cech ucznia wynikających z autystycznego spektrum, obejmującego proces poznawania, pogłębionego rozumienia, systematycznej refleksyjnej analizy i ewaluacji.
4. Paradygmat antystygmatyzujący, rozumiany jako „odchodzenie od porównywania ludzi”, ze wskazaniem, że „tłumaczenia na temat normalności niepełnosprawnych są mało skuteczne” (A. Krauze, 2010, s. 140, za: I. Obuchowska, 1987). Istotę stanowią indywidualne możliwości człowieka, w oparciu o jego aktualną diagnozę funkcjonalną.

Badania PEAR M2S były osadzone w paradygmacie refleksyjno-działaniowym w ujęciu humanistyczno-personalistyczno-antropocentrycznym o charakterze transformatywno-pragmatycznym w orientacji jakościowej.

9.4. Założenia metodologiczne, przed badawcze, jako wymóg ustawy Indywidualnego Planu Badawczego w szkołach doktorskich

„Należy podkreślić, że metodologia w przypadku PAR nie jest i nie może być sprowadzona do kwestii czysto akademickich: chodzi nie tylko o ogólne standardy badawcze, powodzenie wybranej interwencji, ale także o dobro beneficjentów i respondentów. Praca metodologiczna w przypadku PAR ma ograniczać wpływ efektów (...) oddziaływania władzy (...) W takim ujęciu metodologia to nie tylko działalność poznawcza i pozytywistyczna ‘sztuka dla sztuki’, okazuje się, że ma ona praktyczne konsekwencje i jawi się jako integralna część moralnego przedsięwzięcia, jakim są PAR”

[Ł. Afeltowicz i in., 2021, s. 8].

W przed założeniami badawczych, niezbędnych do opracowania Indywidualnego Planu Badawczego w Szkole Doktorskiej (wymóg ustawy), określiłam poszczególne etapy procesu badawczego, m.in. cele badań PEAR M2S, dokonując następującego podziału:

1. C. praktyczny - udoskonalenie dotychczasowych praktyk w organizacji indywidualizacji procesu kształcenia, uwzględniającego zasoby, talenty i bieżące zainteresowania ucznia ze spektrum autyzmu (zespół Aspergera) w miejscu partycypacyjnych badań edukacyjnych, tj. w szkolnym zespole nauczycieli i specjalistów (zw. zespołem psychoedukacyjnym) w szkole podstawowej ogólnodostępnej bez oddziałów integracyjnych (II etap edukacyjny- klasa VIII).
2. C. teoretyczny - wytworzenie wiedzy (wspólne opracowanie teoretycznego modelu-planu, wynikającego z pytań i problemów badawczych podczas rekonansu badawczego i spiralnych cykli działaniowych PEAR M2S, rozumianego jako „wytworzenie nowej wiedzy”.

Przy założeniu, że wiedza w PEAR M2S jest tworzona „w kontekście jej zastosowań” (H. Mizerek, 2018, s. 215; H. Nawotny i in., 2003), nie ma ona charakteru wiedzy uogólnionej ani uniwersalnej. Z uwagi na fakt, że dotyczy określonej rzeczywistości edukacyjnej, w powoływanych założeniach przed badawczych EPAR M2S identyfikowanej z organizacją działań edukacyjno-terapeutycznych w oparciu o indywidualizację procesu kształcenia w systemie klasowo-lekcyjnym przez szkolny zespół nauczycieli i specjalistów, który w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym (IPET), opracowuje sposoby dostosowań warunków i wymogów edukacyjnych do aktualnych potrzeb i możliwości ucznia. Sposób per-

cepcji nauczycieli i szkolnych specjalistów, uwzględniający następujące kwestie: jak wyżej wymieniony zespół postrzega ucznia z ZA? Czym jest uwarunkowana tego rodzaju percepcja oraz jaki ma wpływ na organizację indywidualnych oddziaływań edukacyjno-terapeutycznych oraz indywidualizację procesu kształcenia, wiąże się z umiejętnością dokonywania rzetelnej ewaluacji w oparciu o krytyczną refleksję.

Opracowanie przed założeń badawczych w IPB jest wynikiem zaplanowania określonego miejsca, czasu i udziału konkretnych podmiotów edukacyjnych (szkolny zespół nauczycieli i specjalistów, zw. zespołem IPET) przez badacza. Założone działania (etapy) przed badawcze, wynikające ze struktury PEAR M2S nie stanowiły szeregu kategoriycznych kroków badawczych, ponieważ wtedy istota PEAR M2S zostałaby sprowadzona do rozumienia jako „badania stosowane”, które nie mają charakteru partycypacyjnego. Zdaniem Robina McTaggarta, badania określane jako „stosowane” tylko informują o „działaniu”, są często prowadzone przez zewnętrznych konsultantów z zadaniem informowania „kierownictwa” o stanie rzeczy w określonym miejscu pracy (R. McTaggart, 1994, s. 314). Istota badań partycypacyjnych opiera się o kategorię *community* oraz wspólne identyfikowanie obszarów, które wymagają określonej zmiany lub doskonalenia, rozpoznanych przez badacza i badanych jako sytuacja problemowa. Dotyczą one określonego fragmentu rzeczywistości badanej, w której jako badaczka „jestem zanurzona praktycznie” i w której współuczestniczyłam przez wiele lat jako pedagog specjalny, występujący w roli nauczyciela współorganizującego kształcenie dla ucznia z zespołem Aspergera w szkole podstawowej, bez oddziałów integracyjnych.

Należy szczególnie podkreślić, że w badaniach o charakterze PEAR M2S, unikatowość (specyfika) rzeczywistej sytuacji i kontekstu badawczego ma istotne znaczenie. Uwzględnia zarówno wiedzę, doświadczenie zawodowe, kompetencje oraz odpowiedzialność za proces badawczy i zaangażowanie, które są oparte o krytyczną refleksję nad dotychczasowym działaniem (praktyką), w trakcie działania i po działaniu. Pozwala to na zaplanowanie spiralnych cykli działaniowych. Pierwszy dynamiczny cykl działaniowy jest oparty o rekonesans badawczy, do czego się odniosę w dalszej części rozdziału. Jest on pozbawiony dogmatu technologiczności i nie wpisuje się w kanony metodologii pozytywistycznej.

Szczególnie należy podkreślić fakt, że przed założenia badawcze opracowane w IPB (ANEKS 1) nie mogą być identyfikowane z rekonesansem badawczym EPAR M2S. Były one wstępnymi założeniami badawczymi, sformułowanymi przeze mnie jako badaczkę, które podlegały rekonstrukcji znaczeń i wyodrębnienia obszarów problemowych wraz z kierunkami zmian, wskazanymi przez badanych jako współuczestników EPAR M2S. Świadomy wybór miejsca badań i uczestników w procesie badawczym korelował z moim rzeczywistym „zanu-

rzeniem praktycznym” jako osoby współuczestniczącej w procesie współorganizowania kształcenia i jego indywidualizację dla ucznia w/ze spektrum autyzmu (ZA) powyżej normy intelektualnej w szkole podstawowej (do czasu rozpoczęcia kształcenia w Szkole Doktor-skiej). Wieloletnia obecność w rzeczywistości edukacyjnej ucznia z ZA, stała się miejscem moim dociekań i analiz, w jakim stopniu percepcja szkolnego zespołu nauczycieli i specjali-stów, dotycząca postrzegania ucznia w spektrum autyzmu (ZA), generuje podejmowane dzia-łania w procesie indywidualizacji kształcenia w warunkach klasowo-lekcyjnych. Natomiast ewaluacja percepcji, rozumiana przeze mnie jako poddanie krytycznej refleksji w wymiarze indywidualnym i zbiorowym (zespołowym) dotychczasowych działań, skutkuje dokonaniem wyboru takich form oddziaływań edukacyjno-terapeutycznych, które pozwolą na podjęcie przemyślanych działań, strategii, planów, uwzględniających potencjał, zainteresowania, zdol-ności ucznia z ZA (po ich rozpoznaniu) w procesie indywidualizacji kształcenia.

Jako badaczka, z ostrożnością podeszłam do przekonania, że w tego rodzaju procesie badawczym teoria poprzedza praktykę. Wskazane założenie osadzałoby mnie jako badaczkę w nurcie określanym jako „praktyka oparta na dowodach naukowych” (*evidence-based-practice*), identyfikowaną z obszarem nauk medycznych (H. Mizerek, 2018, s. 219). Przyjmu-jąc sposób rozumienia tworzenia wiedzy w paradygmacie nauki *Mode 2 Science*, zapropono-wany przez Henryka Mizerka (2018, s. 215-218), o następującym charakterze, rozumianym jako:

1. Akademicki i społeczny (w klasycznym paradygmacie nauki *Mode 1 Science*, M1S - wiedza akademicka). W kontekście prowadzonych przeze mnie badań PEAR M2S, za-łożenie przed badawcze dotyczyło etapowego procesu tworzenia wiedzy, wynikające-go z dynamicznych spiralnych cykli działaniowych *action research* w przestrzeni par-tycypacji wspólnotowej w kontekście społeczno-edukacyjno-terapeutycznym (szkolny zespół nauczycieli i specjalistów, zw. psychoedukacyjnym lub zespołem IPET-owym).
2. Transdyscyplinarny (w M1S - wiedza monodyscyplinarna). W ujęciu Henryka Mizer-ka interpretowana następująco,

„Transdyscyplinarność jest czymś jakościowo innym niż interdyscyplinarność czy multidysci-plinarność. Nie chodzi o „zwykłe” łączenie dyscyplin lub tworzenie zespołów badaczy repre-zentujących różne dyscypliny nauki, lecz o coś znacznie więcej - o mobilizację badaczy, któ-rzy koncentrując się na rozwiązaniu konkretnego, doniosłego problemu, są gotowi przekro-czyć granice „rodzinnych” dyscyplin oraz wyzbyć się przyzwyczajzeń narosłych w trakcie two-rzenia „konwencjonalnych” produktów naukowych” (H. Mizerek, 2018, s. 216).

W założeniach przed badawczych świadomie dokonałam wyboru miejsca procesu badawczego oraz osób badanych. Jako osoba zanurzona praktycznie w rzeczywistość edukacyjno-terapeutyczną procesu współorganizowania kształcenia dla ucznia w spektrum autyzmu (zespół Aspergera), dostrzegałam fakt, jak bardzo istotna jest grupowa współpraca, krytyczna refleksja nad podejmowanymi działaniami oraz umiejętność analizowania dotychczasowych praktyk. Założenie przez mnie etapowego procesu badawczego, wynikającego ze struktury PEAR M2S, na podstawie którego zostaje wyłoniona istotna kwestia (problem badawczy), poprzedzony wieloma uszczegółowionymi pytaniami badawczymi (istotne i dostrzegalne przez ww. zespół), może skutkować, jak trafnie określił Henryk Mizerek (2018) mobilizacją do jego rozwiązania.

Odnosząc się do kolejnych wyodrębnień sposobu rozumienia wiedzy w koncepcji *Mode 2 Science* (M2S) według Henryka Mizerka o charakterze wpisanym w obszar:

3. Niepewny (w *MIS* - wiedza pewna). W swoich założeniach przed badawczych uwzględniłam fakt, że proces badawczy PEAR M2S zawiera określony rodzaj ryzyka, wynikający z czynników sytuacyjnych, środowiskowych i tzw. „czynnika ludzkiego” (szczegółowy opis w części dotyczącej ryzyka badawczego).
4. Eksploracyjny (w modelu *MIS* - wiedza jako wyjaśnianie i przewidywanie). W opracowywaniu przed założeń badawczych z uwagi na ich partycypacyjny charakter, zdałam sobie sprawę, jak istotną rolę odgrywa proces wyjaśniania (wynikający m.in. z krytycznej refleksji nad działaniem) oraz umiejętność przewidywania możliwości zaistnienia zmiany.
5. Partycypacyjny (w modelu *MIS* - wiedza klasyczo-technokratyczna). W przed założeniach badawczych wyraźnie określiłam rodzaj *action research*, tj. partycypacyjno-edukacyjne badania w działaniu w modelu *Mode 2 Science* (PEAR M2S).
6. Refleksyjno-krytyczny (uwzględnienie aspektu poszukiwania sposobów na zmianę praktyki edukacyjnej zawartej w badawczych dynamiczno-działaniowych cyklach spiralnych). W przekonaniu Henryka Mizerka,

„Z epistemologicznego punktu widzenia tworzenie wiedzy o wysokim stopniu refleksyjności jest możliwe w sytuacji, gdy badanie naukowe potraktuje się jako dialogiczny proces, intensywną i głęboką konwersację między jego podmiotami (...). Odrzuca się tutaj założenia pozytywistycznych paradygmatów, w których przyjęto, że istotą badania jest „obiektywna” analiza świata człowieka i środowiska jego życia oraz „chłodny” redukcjonistyczny rachunek zależności między arbitralnie dobranymi zmiennymi” (H. Mizerek, 2018, s. 220).

Niniejsze kryteria pozwoliły mi określić jaki rodzaj wiedzy będą generowały badania o charakterze PEAR M2S. Z uwagi na fakt obowiązkowego uczestnictwa w programie kształcenia w Szkole Doktorskiej Akademii Ignatianum w Krakowie (brak możliwości indywidualnej formy realizacji zajęć dydaktycznych, kończących się egzaminem lub zaliczeniem) oraz uczestnictwie w 30 godzinach praktyk asystenckich (II rok kształcenia) i 60 godzin czynnych praktyk asystenckich (III rok kształcenia), nie mogłam powrócić do miejsca pracy, tj. szkoły podstawowej ogólnodostępnej, w której byłam pierwotnie zatrudniona i pełniłam rolę koordynatora szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów, zw. zespołem IPET-owym lub psychoedukacyjnym.

Powyższa sytuacja wymagała przeformułowania pierwotnych założeń procesu badawczego (z planu A- jako osoby „zanurzonej” w codziennej sytuacji edukacyjno-terapeutycznej, na plan B - jako osoba dochodząca z zewnątrz, za zgodą dyrektora szkoły). Istota wdrożenia planu B polegała na tym, że nawiązałam kontakt ze szkołą podstawową, ogólnodostępną bez oddziałów integracyjnych w której był powołany szkolny zespół nauczycieli i specjalistów dla ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego z diagnozą nozologiczną zespół Aspergera, który realizował kształcenie na etapie klasy ósmej. Na moją prośbę, jako wymóg Kuratorium Oświaty, Szkoła Doktorska Akademii Ignatianum w Krakowie wystosowała pismo o charakterze prośby do Pani dyrektor szkoły i szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów, określonego zespołem psychoedukacyjnym o możliwość prowadzenia badań naukowych o charakterze PEAR M2S za zgodą podmiotów wyżej wymienionych. Dyrektorka szkoły, po zapoznaniu się z celowością, charakterem i sposobem badawczego działania, wpisanym w proces PEAR M2S, dostosowanego do warunków szkolnych oraz uwzględniającego opinię oraz sugestie osób wchodzących w skład szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów, wyraziła zgodę na proces badawczy. Rolę, krytycznego przyjaciela (*critical friend*) procesu badawczego miała pełnić Pani pedagog szkolna (za zgodą). Forma - Pani pedagog, a nie pedagoga szkolna - była formą uznaną, akceptowaną i życzeniową w zakresie identyfikacji z rolą w procesie badawczym.

9.5. Problemy i pytania badawcze - wspólnotowość i facylitacja

W prowadzonych przeze mnie badaniach o charakterze PEAR M2S, formułowanie pytań badawczych i określenie (zidentyfikowanie) problemów badawczych były wypracowywane wspólnotowo na linii facylitacji badacz-badani w trakcie procesu badawczego. W tym miejscu należy szczególnie podkreślić, że pytania i problemy badawcze, założone przeze mnie jako badaczki przed procesem badawczym (jako zamierzenie przed badawcze obecne w stra-

tegie PAR M1S), podlegały weryfikacji i systematycznej modyfikacji w trakcie procesu badawczego w dynamiczno-spiralnych cyklach działaniowych strategii PEAR M2S, do których odniosę się szczegółowo w podrozdziale 9.7.2.2.

W procesie formułowania pytań badawczych, od etapu rekonesansu badawczego, uwzględniłam typologię, zaproponowaną przez Henryka Mizerka (2018). Autor dokonuje podziału pytań badawczych obecnych w strategii PAR M2S na:

1. Pytania dotyczące genezy problemu: jakie procesy wygenerowały dostrzegalny przez badanych problem? jaki „ewentualnie mogą mieć wpływ na jego dalszy rozwój”?,
2. Pytania dotyczące sytuacji problemowej: „w jaki sposób istniejący stan rzeczy może zostać zmieniony i ulepszony?” (H. Mizerek, 2018, s. 215-216).

W trakcie procesu badawczego, w etapowych dynamicznych cyklach działaniowych, pytania badawcze oraz formułowany na ich podstawie problem badawczy z punktu widzenia badanych (szkolny zespół nauczycieli i specjalistów) ewaluował na skutek refleksyjnej dyskusji analitycznej. Każda osoba uczestnicząca w procesie badawczym miała możliwość „uczestniczenia we wspólnym, pogłębionym dochodzeniu do problemu” (R. Sagor, 2011, s. 25). Z uwagi na reżim pandemiczny (od października 2021 do lutego 2022r.), spotkania indywidualne i zespołowe z osobami badanymi odbywały się w czasie, miejscu i formie dostosowanej do możliwości czasowych i organizacyjnych nauczycieli oraz szkolnych specjalistów (z uwagi na łączenie etatów pensum godzinowego w różnych placówkach edukacyjnych). Szkolny zespół nauczycieli i specjalistów ustalił, że osobą pośredniczącą w zakresie ustalenia terminu, godziny i miejsca spotkania będzie Pani koordynator tego zespołu (zgodnie z prawem oświatowym wyznaczona przez dyrektorkę szkoły).

Podczas indywidualnych rozmów (na etapie rekonesansu badawczego) z nauczycielami przedmiotowymi, dyrektorką szkoły oraz nauczycielką-specjalistką, współorganizującą kształcenie dla ucznia z diagnozą wynikającą z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego - zespół Aspergera (ZA), wynikało, że istotnym problemem jest trudność z sposobie rozumienia zachowań i postaw ucznia z ZA w szkole oraz w trakcie procesu lekcyjnego. Opracowane przez szkolny zespół nauczycieli i specjalistów dostosowania warunków i wymogów edukacyjnych dla ucznia, zawartych w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym stanowiły punkt wyjścia w procesie organizacji lekcji. Natomiast identyfikowaną trudnością przez nauczycieli na etapie diagnostyczno-rozpoznawczym (obszar rekonesansu badawczego) był sposób rozumienia przez nich indywidualizacji procesu kształcenia z uwzględnieniem aktualnych możliwości psycho-fizycznych ucznia z ZA oraz jego szczególnych (specjalistycznych) zainteresowań. Sformułowanie wstępnych pytań badawczych, wynikających

z (auto i poli) refleksji już na tym etapie, pozwoliło dokonać zarysowania sposobu „zaatakowania rozpoznanego problemu” (R. Sagor, 2011, s. 26). Postawione przez nauczycieli pytania, zidentyfikowane przeze mnie dotyczyły następujących kwestii:

- w jaki sposób w procesie lekcyjnym można wykorzystać potencjał ucznia, obejmujący jego szczególne zainteresowania?,
- jakiego rodzaju aktualne zainteresowania posiada uczeń?,
- czy jest uczniem zdolnym, twórczym?,
- z czego wynika niechęć ucznia z ZA do aktywnego udziału w procesie lekcyjnym?
- dlaczego uczeń z ZA odmawia aktywnej współpracy z nauczycielem współorganizującym kształcenie podczas procesu lekcyjnego? czym jest to uwarunkowane?

Zidentyfikowane pytania na etapie rekonesansu badawczego pozwoliły na rozpoznanie przez badanych rzeczywistych i identyfikowanych trudności i potrzeb, stanowiąc punkt wyjścia do zainicjowania pierwszego cyklu działaniowego PEAR M2S (opis w podrozdziale 9.7.2.2).

Założone przeze mnie jako badaczkę, pytania i problemy badawcze na etapie opracowywania Indywidualnego Planu Badawczego (IPB) stanowiło spełnienie wymogu ustawowego, obowiązującego w szkołach doktorskich. Identyfikowane przeze mnie obszary problemowe, wskazane w TM, zostały skonfrontowane z potrzebami „nowego” dla mnie szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów. Ich weryfikacja przeze mnie nastąpiła na etapie diagnostyczno-rozpoznawczym w takim zakresie, aby nie stanowiły one punktu wyjścia do zmiany interwencyjnej, wynikającej z moich przed założen badawczych. Badani, formułując pytania i określając problematyczne dla nich obszary, wynikające z refleksyjnej analizy nad dotychczasową praktyką, dokonywali hierarchizowania ich ważności i priorytetowości, inicjując dynamiczno-działaniowe cykle badawcze PEAR M2S. W tym miejscu należy wspomnieć, że badani zostali przeze mnie zapoznani z procesem badawczym partycypacyjno-edukacyjnych badań w działaniu w modelu *Mode 2 Science*, wyrażając zgodę na taki rodzaj badań. Jako badaczka dostrzegłam (jako wynik indywidualnych rozmów z badanymi) identyfikację z tak rozumianym procesem badawczym w przestrzeni wspólnotowości i facylitacji, interpretowanym jako ukierunkowane, celowe działania w rozpoznawaniu obszarów problemowych oraz planowania działań o charakterze *good change*. W takim procesie badawczym, istotną rolę odgrywała aktywność i świadomość włączania się wszystkich osób badanych w proces identyfikacji z PEAR M2S. Facylitowanie działań badawczych wiązało się z identyfikacją i rozumieniem istoty tego rodzaju badań z potrzebą wynikającą z praktyki, na rzecz jej

doskonalenia, poprzez zmianę dotychczasowych form i metod pracy z uczniem z diagnozą z ZA w indywidualizacji procesu kształcenia.

Jako badaczka, inicjująca proces badawczy, „wzywająca się w środowisko” badane (B. Smolińska-Theiss, W. Theiss, 2013, s. 16, cyt. za: H. Radlińska, 1961), począwszy od etapu diagnostyczno-rozpoznawczego (rekonesans badawczy), zwracałam uwagę, aby ich charakter nie był inwazyjno-interwencyjny, „przymuszający do badań”. Wpisując się w tradycję badań partycypacyjnych o charakterze wspólnotowo-facylitacyjnym, zwracałam uwagę „aby badanym oddać głos”. W ten sposób u badanych, od samego początku kształtowała się interioryzowana przez nich potrzeba „do mówienia” autentycznym „głosem” o rzeczywistości edukacyjno-terapeutycznej, w której jako praktycy „byli zanurzeni”. Uważnie przysłuchując się wypowiedziom badanych, następnie analizę szczegółowych, pisemnych „notatek” z rozmów, „wcielałam się” w rolę facylitatora, ułatwiającego identyfikację obszarów problemowych, na podstawie analizy wyodrębnianych pytań problemowo-badawczych z punktu widzenia badanych na każdym etapie procesu badawczego. W zawartych przez siebie przed założeniami zawartych w Indywidualnym Planie Badawczym, określiłam obszary problemowe istotne z mego punktu widzenia, wynikające z dotychczasowej praktyki jako nauczyciela-specjalisty współorganizującego proces kształcenia dla ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego z diagnozą nozologiczną - zespół Aspergera w szkole ogólnodostępnej bez oddziałów integracyjnych. Zauważalne przeze mnie trudności w innych szkolnych zespołach nauczycieli i specjalistów, nie musiały być identyfikowane w zespole badanym. Każdy szkolny zespół nauczycieli i specjalistów, zw. IPET-owym lub psychoedukacyjnym jest powoływany indywidualnie dla ucznia z ZA w szkole masowej. Jego działania i podejmowane rozwiązania w zakresie wspierania ucznia wynikają z jego aktualnej diagnozy funkcjonalnej oraz zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. W celu dokonania wstępnej diagnostycznej analizy sytuacji, zwróciłam się z pytaniami do nauczycieli przedmiotowych i specjalistów szkolnych, wchodzących w skład tzw. zespołu psychoedukacyjnego, powołanego dla ucznia z ZA, o następującej treści,

Uprzejmie prosiłabym o podzielenie się swoimi spostrzeżeniami, wiedzą, obserwacją, podejmowanymi działaniami w zakresie pytań i zdań do uzupełnienia:

- 1. Z jakich uwarunkowań, moim zdaniem wynika sposób postrzegania i interpretacji zachowań ucznia z zespołem Aspergera w warunkach szkolnych? Co ma wpływ na kształtowanie się obrazu dziecka z autystycznego spektrum?*
- 2. W jakim zakresie dostosowania wymagań i warunków edukacyjnych pozwalają uczniowi z ZA i nauczycielowi doświadczać sukcesu edukacyjnego?*

3. *Jakie zauważam mocne strony u ucznia z ZA? Czy uczeń posiada szczególne umiejętności i zainteresowania? Jeżeli tak, to w jakim zakresie i jakiej dziedziny dotyczą? Czy można je rozwijać w warunkach szkolnych? Jeżeli tak, to w jakim zakresie?*
4. *W jaki sposób są rozwijane posiadane przez ucznia z ZA możliwości intelektualne, mocne strony w organizowaniu indywidualizowanego procesu kształcenia?*
5. *W moim przekonaniu, zauważalne trudności w procesie uczenia się i integracji z grupą rówieśniczą dotyczą....wiążą się....stanowią barierę... (zdanie do uzupełnienia)*
6. *W moim przekonaniu, zauważalną potrzebą ucznia z ZA jest....(zdanie do uzupełnienia)*
7. *Jak rozumiem i interpretuję rolę nauczyciela współorganizującego kształcenie dla ucznia z ZA?*
8. *Jakie kompetencje nauczycielskie są niezbędne do pracy z uczniem z ZA w procesie edukacyjnym?*

Sformułowane pytania o charakterze personalistyczno-działaniowym, na etapie rekonstruksansu badawczego (*research reconnaissance*) pozwoliły wstępnie określić przez szkolny zespół nauczycieli i specjalistów, uwarunkowania mające wpływ na organizację procesu indywidualizacji kształcenia dla ucznia z ZA, posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Uwzględnienie procesu indywidualizacji kształcenia oraz zakres dostosowań warunków i wymogów edukacyjnych został zawarty w Indywidualnym Programie Edukacyjno-Terapeutycznym (IPET), który podlegał modyfikacji, uwzględniającej aktualne indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psycho-fizyczne ucznia z ZA. Został on opracowany w terminie 30 dni od momentu dostarczenia do szkoły ogólnodostępnej bez oddziałów integracyjnych przez rodziców ucznia z ZA, orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego oraz zatrudnienia nauczyciela-specjalisty współorganizującego kształcenie. Pozostawało to w zgodności z obowiązującymi przepisami oświatowymi, regulującymi pracę szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów oraz określającego rolę i zadania nauczyciela współorganizującego kształcenie, tj.

„[...] § 6. 1. Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (...) zwany dalej „programem”, określa:

1) zakres i sposób dostosowania (...) wymagań edukacyjnych (...) do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia, w szczególności przez zastosowanie odpowiednich metod i form pracy z uczniem; 2) zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem, (...) ukierunkowane na poprawę funkcjonowania ucznia, w tym - w zależności od potrzeb - na komunikowanie się ucznia

z otoczeniem z użyciem wspomagających i alternatywnych metod komunikacji (AAC), oraz wzmacnianie jego uczestnictwa w życiu (...) szkolnym (..)

4. Zespół opracowuje program po dokonaniu wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, uwzględniając diagnozę i wnioski sformułowane na jej podstawie oraz zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, we współpracy, w zależności od potrzeb, z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, w tym poradnią specjalistyczną.

5. Program opracowuje się na okres, na jaki zostało wydane orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, nie dłuższy jednak niż etap edukacyjny. Program opracowuje się w terminie:

1) do dnia 30 września roku szkolnego, w którym uczeń rozpoczyna od początku roku szkolnego realizowanie (...) kształcenie w szkole podstawowej (...),

2) 30 dni od dnia złożenia (...) w szkole podstawowej (...) orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego (...)

7. Spotkania zespołu odbywają się w miarę potrzeb, nie rzadziej jednak niż dwa razy w roku szkolnym (...)

9. Zespół, co najmniej dwa razy w roku szkolnym, dokonuje okresowej wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, uwzględniając ocenę efektywności programu w zakresie, o którym mowa w ust. 1, oraz, w miarę potrzeb, dokonuje modyfikacji programu. Okresowej wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia i modyfikacji programu dokonuje się, w zależności od potrzeb (...)

&7. 2. W (...) szkołach ogólnodostępnych, w których kształceniem specjalnym są objęci uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na autyzm, w tym zespół Aspergera (...) zatrudnia się dodatkowo: 1) nauczycieli posiadających kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia uczniów niepełnosprawnych lub specjalistów (...)

7. Nauczyciele, o których mowa w ust. 1, ust. 2 pkt 1 i ust. 3 pkt 1:

1) prowadzą wspólnie z innymi nauczycielami zajęcia edukacyjne oraz wspólnie z innymi nauczycielami, specjalistami i wychowawcami grup wychowawczych realizują zintegrowane działania i zajęcia określone w programie;

2) prowadzą wspólnie z innymi nauczycielami, specjalistami i wychowawcami grup wychowawczych pracę wychowawczą (...)

3) uczestniczą, w miarę potrzeb, w zajęciach edukacyjnych prowadzonych przez innych nauczycieli oraz w zintegrowanych działaniach i zajęciach, określonych w programie, realizowanych przez nauczycieli, specjalistów (...)

4) udzielają pomocy nauczycielom prowadzącym zajęcia edukacyjne oraz nauczycielom, specjalistom (...) realizującym zintegrowane działania i zajęcia, określone w programie, w doborze form i metod pracy z uczniami” (Zał. do obwieszczenia MEN z dnia 9 lipca 2020 r. ,poz. 1309, Rozp. MEN z 9 sierpnia 2017 r.w sprawie warunków organizowania kształcenia, wy-

chowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym).

Powołanie się na obowiązujący akt prawny regulujący sposób i formy podejmowanych działań oraz terminy spotkań „zespołu” był o tyle ważny w procesie badawczym, ponieważ w sposób nadrzędny określał „sposób funkcjonowania” szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów. Osoby wchodzące w skład ww. zespołu w sposób nie budzący żadnych wątpliwości wskazały podczas indywidualnych rozmów ze mną i koordynatorką prac zespołu, że organizacja pracy „ich zespołu” jest regulowana ustawowo i w powyższym zakresie nie będzie zachodziła żadna modyfikacja, np. w zakresie zwiększenia ilości spotkań zespołu w „pełnym składzie” wynikającym z powoływanych przepisów oświatowych.

Badani dostrzegli potrzebę refleksji i analizy dotychczasowej praktyki, która w ich przekonaniu mogła zainicjować proces zmiany „nad” dotychczas rozumianym sposobem organizacji indywidualizacji procesu kształcenia dla ucznia z ZA oraz jego uwarunkowaniami (sposób percepcji ucznia z ZA powyżej normy intelektualnej). Jako badaczka mogłam stawiać się inspiratorką i facylitatorką, inicjującą proces badawczy PEAR M2S. Sformułowany przeze mnie na etapie przed badawczym (wynikającym z obowiązku IPU) problem badawczy, został uznany za istotny i ważny przez badanych. Nie został przeze mnie „narzucony”, ale stał się identyfikowany w odpowiedziach na spersonalizowane pytania, na które badacze udzielili pisemnych odpowiedzi (taka forma odpowiedzi została uznana przez badaczy jako najbardziej dla nich korzystna z uwagi na potrzebę ich przemyślenia i refleksji w czasie).

Wyodrębnione pytania z punktu widzenia badanych już na etapie rekonesansu badawczego stały się kluczowe do zainicjowania dynamicznych spiralnych cykli badawczych PEAR M2S (por. C. Macintyre, 2012; R. Sagor, 2010; S. Kemmis, R. McTaggart, 2000). Wyłaniały one kolejne sytuacje problemowe, generując „nowe” pytania badawcze wraz z określeniem istoty zauważalnego i identyfikowalnego przez zespół zw. psychoedukacyjnym problemu badawczego. Dlatego też, opisane przeze mnie założenia przed badawcze w IPU i w TB wymagały przeformułowania, uwzględniającego „rzeczywiste” problemy badawcze, identyfikowalne przez badanych na poszczególnych etapach badawczych, tj. na etapie diagnostyczno-rozpoznawczym (rekonesans badawczy) oraz II cyklach dynamiczno-działaniowo-spiralnych PEAR M2S (szczegółowo opisanych w podrozdz. 9.7.2.1 oraz 9.7.2.2).

Każdy etap badawczy stwarzał przestrzeń do (auto) refleksji badacza i badanych w kategoriach mono i polirefleksji, skutkując formułowaniem pytań o charakterze badawczym nad dotychczasową praktyką oraz propozycji kierunków zmian w organizacji indywidualizacji

procesu kształcenia ucznia w spektrum autyzmu podczas indywidualnych i zespołowych spotkań nauczycieli i szkolnych specjalistów. Tworzące się i ewaluujące pytania, identyfikujące problemy badawcze z punktu widzenia badanych, stawały się pytaniami „żywymi”, rzeczywistymi i autentycznymi, wynikającymi z praktyki. Każda indywidualna rozmowa z omówioną nauczycielką, specjalistkami szkolnymi w warunkach i przestrzeni wskazanych przez nich, tworzyło obszar dla nowych zagadnień ważnych z ich perspektywy.

Po każdym spotkaniu, wspólnie ze szkolną pedagog, występującą w roli „krytycznego przyjaciela” PEAR M2S, zastanawialiśmy się nad identyfikowalnym obszarem problemowym, nad kategoriami obiektywizacji doświadczenia oraz dyscyplinowania własnych subiektywnych interpretacji (R. McTaggard, 1994, s. 327). Zauważalną kwestią problemową był sposób interpretacji i rozumienia indywidualizacji procesu kształcenia dla ucznia w autystycznym spektrum, uwzględniającego jego specyficzne (specjalistyczne językowo-muzyczne) zainteresowania oraz postrzeganie ucznia w kategorii dostrzeganych trudności na tle zespołu klasowego. Identyfikowalne wyobcowanie ucznia w klasie i w szkole, w przekonaniu badanych było skutkiem deficytów w obszarze społeczno-emocjonalnym, określanymi przez badanych jako „nieumiejętność funkcjonowania w grupie rówieśniczej, z zauważalną potrzebą dyrektywnego kontaktu ze starszymi kolegami w obszarze podobnych zainteresowań”. Rozpoznany wspólnotowo obszar problemowy zainicjował I cykl dynamiczno-działaniowy PEAR M2S. Sformułowane na tym etapie badawczym pytania, jako wynik analityczno-refleksyjnej dyskusji zespołowej, obejmowały następujące kwestie problemowe:

1. W jaki sposób nauczyciel przedmiotu rozumie indywidualizację kształcenia ucznia z ZA na swojej lekcji?
2. Jaka jest w tym procesie rola nauczyciela współorganizującego kształcenie?
 - 2.1. Jak jest ona rozumiana przez nauczyciela przedmiotowego, a jak przez samego nauczyciela współorganizującego kształcenie dla ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego?
 - 2.2. Jaki zakres podziału ról jest obserwowalny w procesie lekcyjnym?
 - 2.3. Czym jest on uwarunkowany?
3. Czy interpretacja procesu indywidualizacji kształcenia dla ucznia z ZA w procesie lekcyjnym wiąże się z posiadanym doświadczeniem, wiedzą potoczną na temat pracy z uczniem z autystycznego spektrum, czy też nauczycielską wymianą doświadczeń?
4. Jaka jest rola intuicji, tzw. działań w dobrej wierze i autorefleksji w kontakcie z uczniem z ZA?

5. Jakiego rodzaju kontakt nauczyciela z uczniem sprzyja budowaniu wzajemnej rozumiejącej relacji w procesie edukacyjno-terapeutycznym?
 - 5.1. Czym jest uwarunkowana akceptacja nauczyciela i szkolnego specjalisty przez ucznia w spektrum autyzmu?
6. Jakie są oczekiwania nauczycieli przedmiotowych oraz nauczyciela współorganizującego kształcenie wobec ucznia z ZA w procesie lekcyjnym, a jakie oczekiwania wobec ww. nauczycieli ma uczeń z ZA i jego rodzice?
7. W jakim zakresie istnieje potrzeba dostosowania warunków (metod i form pracy edukacyjno-terapeutycznych) i wymogów edukacyjnych dla ucznia z ZA?

Wyodrębnione pytania problemowe w I cyklu badawczym PEAR M2S, zidentyfikowały sytuację problemową, która dotyczyła uwarunkowań percepcji ucznia przez szkolny zespół nauczycieli i specjalistów w procesie organizacji indywidualizacji kształcenia podczas lekcji przez nauczycieli przedmiotowych we współpracy z nauczycielem-specjalistą współorganizującym kształcenie dla ucznia z ZA. Interpretacja zachowań i postawy ucznia z ZA w procesie lekcyjnym i w szkole, została określona w kategorii trudności i deficytów, tj. brak identyfikacji z grupą rówieśniczą, świadome narażanie się na wykluczenie z grupy klasowej poprzez określone, specyficzne zachowania, próba zawłaszczania przestrzeni lekcyjnej tylko na własne zainteresowania, wyłączanie się nieobecność ucznia w procesie lekcyjnym w sytuacji edukacyjnej określanej przez niego jako nuda, czynności samoregulacyjne ucznia identyfikowalne z „przeszkadzaniem na lekcji i rozpraszaniem innych uczniów”, wyuczona strategia ucznia, aby nie uczestniczyć w nudnym procesie lekcyjnym i poddać się czynnościom samoregulacyjnym (potrzeba ruchu) poprzez ostentacyjne wyjście z lekcji do toalety lub na korytarz szkolny, brak akceptacji ucznia z ZA współtowarzyszenia nauczycielki współorganizującej kształcenie, odmowa współpracy i wchodzenia w przestrzeń ucznia przez ww. osoby).

Wyodrębnienie problemów badawczych dotyczących postrzegania ucznia z ZA w procesie lekcyjnym w kategorii rozpoznawalnych trudności i deficytów w I cyklu badawczym PEAR M2S, zainicjowało działania ukierunkowane na opracowanie Indywidualnego Profilu Ucznia (IPU, ANEKS 3). uwzględniającego jego specyfikę sensoryczną, aktualne możliwości poznawcze, diagnozę funkcjonalną (WOPFU) jako strategię pomocową w procesie organizacji indywidualizacji kształcenia oraz spotkanie o charakterze warsztatowym, dotyczącym pracy edukacyjnej z uczniem ze spektrum autyzmu (jako wynik refleksji i potrzeby badanych). Wpisana w obszar działań szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów przez prawo oświatowe, ocena efektywności podejmowanych działań, skutkowałą uwzględnieniem opracowanego IPU i strategii warsztatowych, uwzględniających specyfikę indywidualnych cech auty-

stycznych ucznia z ZA w procesie organizowania warunków do indywidualizacji kształcenia podczas lekcji, stając się elementem wdrożeniowo-praktycznym.

Powyższe działania oraz etapowa refleksja nad podejmowanymi działaniami, zainicjowały II dynamiczny cykl spiralny PEAR M2S (opisany w podrozdz. 9.7.2.2.). Wspólnotowa konceptualizacja kolejnego obszaru problemowego, dotyczyła sposobów organizowania indywidualizacji procesu kształcenia ucznia z ZA, uwzględniającego rozpoznane w procesie diagnostycznym, tzw. mocne strony ucznia jego ukierunkowane zdolności oraz specjalistyczne zainteresowania (indywidualny potencjał). Zakres wyodrębnionych pytań badawczych podczas kolejnego spotkania szkolnego zespołu, zw. psychoedukacyjnym dotyczył następujących kwestii:

1. Czy „nasz” uczeń z ZA jest uczniem zdolnym? Jeżeli tak,
 - 1.1. Jakiego rodzaju zdolności są u niego identyfikowane, dominujące (kwestionariuszowa diagnoza zdolności, opisana w dalszej części) i jak można je rozwijać w procesie lekcyjnym?
2. Czy strategią rozwijającą potencjał ucznia z ZA będzie podjęcie trój-członowych podmiotowych działań (nauczyciele przedmiotu-szkolni specjaliści- nauczyciel współorganizujący kształcenie), ukierunkowanych na „wydobywanie” jego potencjału, poprzez:
 - opracowanie autorskiego programu pracy z uczniem zdolnym w procesie lekcyjnym i włączającym w życie szkoły,
 - zorganizowanie zajęć rozwijających zdolności i zainteresowania ucznia w ramach działań wynikających z pomocy pedagogiczno-psychologicznej jako zalecenie szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów,
 - dobór odpowiednich metod i form pracy z uczniem z ZA w procesie lekcyjnym, uwzględniającym jego mocne strony, specjalistyczne zainteresowania i rozpoznane kierunkowe zdolności,
 - opracowanie modelu pracy z uczniem zdolnym z ZA, jako strategii wspierającej nauczycieli przedmiotowych w planowaniu procesu lekcyjnego w integracji z grupą rówieśniczą.
3. W jaki sposób interpretacja autystycznego spektrum przez rodzica ucznia z ZA wpływa na budowanie „własnego obrazu autystycznego spektrum” przez samego ucznia (jako rezultat rozmowy z rodzicem i uczniem w obecności pedagoga szkolnej)?

4. Jakiego rodzaju działania wspierające i rozwijające potencjał ucznia z ZA, inicjowała do tej pory szkoła? Które z nich okazały się ważne „z punktu widzenia” ucznia z ZA? (identyfikowalne przez ucznia w rozmowach z p. pedagog prowadzącą zajęcia z rewalidacji oraz podczas spotkania w przestrzeni akceptowalnej przez ucznia do indywidualnej rozmowy, tj. w gabinecie p. pedagog szkolnej w obecności rodzica). Które z działań autentycznie angażowały ucznia z ZA i okazały się dla niego interesujące i ważne?
5. W jakich sytuacjach edukacyjnych uczeń z ZA wykazuje postawę „aktywności” w prezentacji swoich zainteresowań?
6. Jak rozpoznać ucznia z ZA zdolnego na tle grupy klasowej?
7. Co obejmuje proces identyfikacji ucznia zdolnego - analiza sytuacji?
8. Czy uczeń zdolny z ZA przejawia skłonność do „przeceniania własnej wiedzy”?
9. Czy znane mi są kryteria: psychologiczne i psychopedagogiczne identyfikowania uczniów zdolnych?
10. Jakie są narzędzia służące do identyfikacji uczniów zdolnych?
11. Czy uczeń zdolny to uczeń „trudny”?
12. Jak rozpoznaję zdolności ucznia na prowadzonej przeze mnie lekcji?

Nauczyciele podczas indywidualnych rozmów z badaczką, zastanawiali się nad kwestią uwarunkowań procesu indywidualizacji treści lekcyjnych, doboru metod i form pracy dydaktycznej na „swoich” lekcjach? Identyfikowali specjalistyczne zainteresowania ucznia z ZA z jego zdolnościami, które na skutek dużej aktywności ucznia na lekcji stawały się problematyczne („zbytne natężenie fokusowe”, uczeń „chce rozmawiać tylko o tym, co go interesuje”, „weralizuje swoje niezadowolenie”, „nie chce dokonywać zapisu treści lekcji wskazanych przez nauczyciela”, „odrzuca polecenia nauczycielki współorganizującej kształcenie, nie reaguje, traktuje jak powietrze”, jak twierdzi uczeń „nudzi mi się”, „nie będę się uczył tego, co mi się nie przyda w życiu; są to bezużyteczne rzeczy”).

Wspólnotowa konceptualizacja zagadnień z identyfikowalnego obszaru problemowego, wynikająca z (auto - poli i mono) refleksji badawczej podczas kolejnego spotkania szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów została ukierunkowana na podjęcie działań dotyczących diagnozy zdolności ucznia z ZA (z użyciem pedagogicznych narzędzi diagnostycznych) oraz opracowanie modelu teoretyczno-praktycznego, uwzględniającego etapy tworzenia programu pracy z uczniem zdolnym w spektrum autyzmu (ZA-zapis w orzeczeniu).

Formułowane (auto) refleksyjne pytania osób wchodzących w skład szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów, były przedmiotem refleksyjnej, partycypacyjnej dyskusji anali-

tycznej. Stwarzała ona przestrzeń do formułowania i opracowywania istotnych problemów badawczych z punktu widzenia badanych. Ich charakter ulegał dynamizacji z uwagi na etapową refleksyjność, wynikającą ze wspólnych spotkań zespołowych, które wpisane były w spiralę (auto) refleksyjnych kręgów oraz proces ewaluacji nakierowany na działanie projektujące zmianę o charakterze prakseologicznym i hermeneutycznym.

9.6. Metody, techniki i narzędzia badawcze - pluralizm metodologiczny

Metody, techniki i narzędzia badawcze w procesie badawczym, obejmowały strategie konsensualne rozumiane jako rozbudowany katalog z wielością i mnogością „bogactwa” uzyskiwania „danych badawczych”, zawartych w „metodach-kombajnach” oraz „wyspecjalizowanych technikach” ich pozyskiwania (Ł. Afeltowicz i in., 2021, s. 7-8).

Począwszy od etapu rekonesansu badawczego (*research reconnaissance*) zostały wykorzystane przez badaczkę metody i techniki badawcze z którymi badani zostali zapoznani przez badaczkę i na które wyrazili zgodę. Kryterium wyboru określonych metod i technik badawczych przez szkolny zespół nauczycieli i specjalistów było przekonanie, że powinny one posiadać naturalistyczną formę w procesie wzajemnego „oswajania się”, „autentyzmu badawczego” w warunkach wybranych przez badanych: czas, miejsce (z uwagi na reżim pandemiczny COVID-19). Badani identyfikowali się z metodą obserwacji uczestniczącej-jawnej, bezpośredniej (*shadowing*), rozumianej jako partycypacja badaczki w zaplanowanych spotkaniach szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów, wynikających z planu pracy rocznego ww. zespołu. Według Barbary Czarniawskiej, takiego rodzaju obserwacja jest procesem poznawania świata dostępnego „przez oczy (i ciało) zarówno obserwowanego, jak obserwatora. Obserwacja jest czterostronna - obserwowany i obserwujący obserwują się nawzajem i każdy z nich obserwuje te same sytuacje i zdarzenia: taka lustrzanka, żeby użyć fotograficznej metafory” (B. Czarniawska, 2012, s. 86).

Doświadczenie wzajemnej obecności, począwszy od etapu rozpoznawczo-diagnostycznego wpisywało się w proces uważnej obserwacji przez badaczkę również niewerbalnej mowy ciała badanych (*body language*) w formie szczegółowych notatek z przeprowadzonych indywidualnych rozmów z nauczycielami przedmiotowymi, szkolnymi specjalistami, rodzicem i uczniem z ZA (w obecności rodzica i pedagoga szkolnej). Jako badaczka dokonywałam systematycznej analizy sporządzonych notatek (po każdym spotkaniu) z uwagi na fakt, że nauczyciele i szkolni specjaliści nie wyrazili zgody na video-rejestrację obrazu i dźwięku. Badani wyrazili zgodę na wywiady, ale bez użycia metody nagrywania przez dyktafon, tylko

w formie zapisu graficznego przeze mnie jako badaczkę. W ich przekonaniu, tzw. wywiady nagrywane zawężyłyby ich autentyczność, powodowałyby konieczność uważnego doboru słów, bez spontaniczności i budowania autentycznej przestrzeni do wypowiedzi. Jako badaczka wykorzystywałam elementy z wywiadu częściowo ustrukturyzowanego z możliwością doprecyzowania („dopytywania”), rozwijania, uzasadniania wypowiedzi przez badacza i badanych o charakterze wywiadów: IDI (indywidualny, pogłębiony, podczas indywidualnych rozmów z badanymi), FGI (zogniskowany, grupowy, podczas spotkań zespołowych), recepcyjny (*desk research*, uwzględnienie *body language*), swobodnego, narracyjnego (osobista rozmowa z badanym, por. J. Sztumski, 2020). Za zgodą koordynatorki szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów, pośredniczącej w kontakcie z rodzicem ucznia z ZA oraz dyrektorką szkoły, w procesie badawczym (na etapie I cyklu PEAR M2S) została wykorzystana analiza dokumentacji szkolnej ucznia z ZA (orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia WOPFU, indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny IPET).

Wykorzystane techniki badawcze na każdym etapie procesu badawczego, wpisywały się w kategorię:

- narracyjnych (spontaniczny dziennik refleksyjny badacza, portfolio badacza),
- identyfikacyjno-twórczych (technik: kwitnącego lotosu-*lotus bossom*, *mind mappingu*, burzy mózgów - *brain writing*),
- projekcyjnych (kolaż, niedokończone możliwości).

W procesie badawczym wykorzystywałam narzędzia i metody badawcze o dwojakim charakterze. Pierwszy z nich był o charakterze partycypacyjnym (projektowym) m.in. formy warsztatowe, auto ewaluacyjne (por. A. Urbanik, 2011), tj. „spotkania warsztatowe, w których uczestnicy i prowadzący są współpracownikami, partnerami, i razem pracują na zadany temat” (A. Urbanik, 2011, s. 12-15). Autorka pisze, że

„[...] istota warsztatu polega na pracy z doświadczeniami uczestników, wiedzą, którą mają, umiejętnościami i obserwacjami, z których często nie zdają sobie sprawy lub wystarczająco ich nie doceniają (...) Metody warsztatowe przydadzą się do wydobycia istotnych opinii, odczuć i potrzeb uczestników. Moderator, prowadzący spotkanie przez wykorzystanie technik pracy warsztatowej, tworzy bezpieczną przestrzeń, w której „warsztatowicze” mogą wyrazić własne zdanie, ale także poznać perspektywy innych osób i grup. Dzięki temu zyskują szerszy ogląd” (A. Urbanik, 2011, s. 24).

W procesie badawczym, tj. w II dynamiczno-działaniowym cyklu spiralnym PEAR M2S podczas indywidualnych rozmów telefonicznych badaczki z nauczycielami przedmiotowymi oraz nauczycielem współorganizującym kształcenia dla ucznia z ZA oraz sporządzeniu szczegółowych notatek z rozmów, poddaniu ich zespołowej analizie przy wsparciu „krytycznego przyjaciela”, została zidentyfikowana potrzeba zorganizowania spotkania o charakterze warsztatowym. Wspólnotowa inicjatywa objęła swoim zasięgiem nie tylko szkolny zespół nauczycieli i specjalistów, ale również innych nauczycieli szkolnych i przedszkolnych zainteresowanych wyodrębnionym przez ww.zespół obszarem tematyczno-problemowym, który dotyczył procesu rozpoznawania i identyfikacji mocnych stron ucznia (prowadzenie kart obserwacji, dzienników refleksji i spostrzeżeń przez nauczycieli), diagnozowania kierunkowych zdolności i obszarów twórczych ucznia z ZA (dobór narzędzi pedagogicznych) oraz zespołowej ewaluacji zebranego materiału badawczego (nabywanie umiejętności badawczych przez badanych: analiza, wnioskowanie, interpretacja). Charakter spotkania „badawczo-warsztatowego”, dobór narzędzi i technik badawczych został uzgodniony przez badaczkę z osobami uczestniczącymi w spotkaniu (17 osób). Obejmowały one:

- technikę tworzenia konceptualizacyjno-problemowych map myśli¹³⁰ (*mindmappingu*),
- technikę strategicznie poszukującą sposobów rozwiązania wyodrębnionych problemów, tj.
- metodę „kwiatu lotosu”¹³¹ (*Lotus Blossom Technique*; cel: ukierunkowanie i wzmocnienie prowadzonej w grupie dyskusji dotyczącej omawianego problemu i sposobów jego rozwiązania, uwzględnienie zasady priorytetyzacji),
- metodę pracy grupowej typu *World-Café*¹³² w oparciu o indywidualne refleksje, przemyślenia, doświadczenie, dotychczasową wiedzę i praktyczne działania edukacyjno-terapeutyczne (całkowite wykluczenie metod podających - wykładowych).

Przed ustalonym wspólnie terminem spotkania, w konsultacji z „krytycznym przyjacielem” do nauczycieli przedmiotowych i szkolnych specjalistów został wysłany przez koor-

¹³⁰ „Mapa myśli to schemat przedstawiający zadania, słowa, koncepcje lub elementy powiązane i rozmieszczone wokół centralnej koncepcji lub tematu za pomocą nieliniowego układu graficznego, który pozwala użytkownikowi zbudować intuicyjną strukturę wokół centralnej koncepcji” (<https://www.adelaide.edu.au/learningguide-mindmapping>, dostęp elektroniczny: 24.01.2023).

¹³¹ Organizacja kreatywnego myślenia wokół znaczącego tematu, w metodzie tej chodzi o to „by podczas rozwiązywania problemu wygenerować pierwszy pomysł, który jest następnie dalej przetwarzany. Kwiat lotosu służy tu za pewien geometryczny wzór. Podobnie jak w innych technikach wspierających kreatywność celem jest opracowanie, możliwie w krótkim czasie, oczywiście w pewnej grupie uczestników, wielu nowych pomysłów” i sposobów ich rozwiązania (<https://www.rafalszrajnert.pl/kwiat-lotosu/>, dostęp elektroniczny: 24.01.2023).

¹³² „Jest to narzędzie aktywizujące, przeznaczone do pracy z (...) zespołem. Umożliwia uporządkowane i efektywne prowadzenie dyskusji w licznej grupie osób” (<https://pedagogika-specjalna.edu.pl/warsztat-pracy/metoda-world-cafe/>, dostęp elektroniczny: 26.01.2023).

dynatorkę szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów, drogą poczty elektronicznej link do reportażu o tytule: *Planeta - zespół Aspergera* (<https://youtu.be/zjgrUv03YfO>, dostęp elektroniczny: 26.04.2022). Jego celem i świadomym zamierzeniem moim jako badaczki było wzbudzenie refleksji nad sposobem interpretacji zespołu Aspergera przez (auto) narracyjne wypowiedzi osób w spektrum autyzmu, które określają siebie jako *self-advocats*, połączone z wywiadami i spotkaniami z naukowcami, których obszarem badawczym jest fenomen autystycznego spektrum, m.in. z S. Baron-Cohenem (A. Borowska, 2021, s. 30-45).

Obejrzany materiał dokumentalno-filmowowy stworzył wspólnotową przestrzeń do refleksji i dyskusji nad uwarunkowaniami rozumienia i interpretacji autystycznego spektrum (zespół Aspergera). Został poddany dyskusji analitycznej sposób rozumienia modelu medyczno-deficytowego, wynikającego z diagnozy nozologicznej oraz modelu filozoficzno-społecznego i ich wpływ na budowanie obrazu ucznia. Indywidualny wątek refleksyjno-badawczy opisany przez nauczycieli i szkolnych specjalistów w materiale badawczym z użyciem techniki określanej jako *Lotus Blossom Technique*, wskazał na dylemat „opowiedzenia się” po stronie określonego modelu. Postawione pytania w materiale badawczym, sformułowane z punktu widzenia nauczycieli i przez nauczycieli dotyczyły następujących kwestii:

- w jakim modelu jako nauczyciel- pedagog interpretuję rozumienie fenomenu autystycznego spektrum i czy ma on wpływ na „kształtowanie” się moich postaw wobec ucznia z diagnozą ZA, wynikającą z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego?
- w jakim stopniu obrany model wpływa na dobór metod i form pracy z uczniem w procesie organizowania warunków sprzyjających indywidualizacji kształcenia w atmosferze inkluzji?

Zróżnicowanie użytych technik badawczych pozwoliło gromadzić „dane badawcze”, przeznaczone do ich analizy podczas spotkania zespołu. Ich charakter w odniesieniu do opisu pozostałych metod i narzędzi badawczych, obejmował również drugi wymiar o charakterze akademickim, obejmującym m.in. obserwację rozumianą jako współuczestniczenie w spotkaniach zespołu w formule zdalnej poprzez platformę *Microsoft Teams* (reżim pandemii COVID-19) oraz spotkań w formule stacjonarnej w szkole. Uważny zapis sprawozdawczy przede mnie jako badaczkę (również tzw. *body language*) podczas procesu obserwacji oraz opracowanie szczegółowych protokołów ze spotkań szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów, stanowił istotny materiał badawczy. Podlegał on wspólnotowej analizie dyskursywnej z „krytycznym przyjacielem”, stanowiąc punkt wyjścia do kolejnego spotkania zespołu. Znaczącym punktem odniesienia do analizy badawczej stanowiły refleksje nauczycieli podczas indywidualnych rozmów ze mną jako badaczką (szczegółowy opis w protokołach z rozmów) oraz port-

folio nauczycielskie z dziennikiem refleksji w wymiarze autorefleksji badaczki i badanych, stawających się w procesie badawczym również badającymi proces swojej dotychczasowej praktyki, uwarunkowań percepcji ucznia w spektrum autyzmu oraz podejmowaniem świadomych działań edukacyjno-terapeutycznych sprzyjających indywidualizacji procesu kształcenia ucznia w spektrum autyzmu (ZA).

Systematycznie prowadzone (auto) refleksyjne portfolio nauczycielskie z dziennikiem refleksji (M. Szymańska, 2019) przez cały proces badawczy, począwszy od rekonesansu badawczego, poprzez II etapowe dynamiczno-spiralne cykle badawcze PEAR M2S, pozwoliło na analizę wątków refleksyjnych jako istotnych punktów granicznych do dalszych zmian i inicjowania kolejnych etapów cykli badawczych. Szczególnie należy podkreślić fakt, że na etapie I cyklu badawczego istotnym elementem była analiza dotychczasowej specjalistycznej, szkolnej dokumentacji ucznia, obejmującej:

1. Aktualny dokument wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia (WOPFU) z szczegółowym opisem funkcjonowania ucznia z ZA, składający się z następujących części składowych:
 - źródło informacji: nauczyciele, w tym nauczyciel współorganizujący kształcenie, nauczycielka prowadząca zajęcia rewalidacyjne, nauczyciele prowadzący inne zajęcia, wychowawca, rodzice,
 - zaobserwowane zmiany (pozytywne/negatywne) przez ww. osoby,
 - skuteczność podejmowanych działań określonych jako „działania skuteczne i nieskuteczne”, wraz z wskazaniem przyczyn nieskuteczności,
 - nowe okoliczności wpływające na funkcjonowanie ucznia, takie jak: nowa opinia psychologiczno-pedagogiczna, dodatkowe wyniki badań lekarskich, inne nowe dane diagnostyczne, istotne zmiany w sytuacji życiowej ucznia,
 - wnioski do dalszej pracy, w tym zalecane formy, sposoby i okres udzielania dalszej pomocy oraz zakres i charakter wsparcia ze strony nauczyciela współorganizującego kształcenie, specjalistę, asystenta lub pomoc nauczyciela, obejmujące: wnioski ogólne, zalecane formy, sposoby i okres udzielania dalszej pomocy, zmiany (o ile są konieczne) w zakresie i charakterze wsparcia ze strony nauczyciela współorganizującego kształcenie, specjalisty.
2. Dokument opracowanego indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (IPET, na II etap edukacyjny), określający:
 - cele edukacyjno-terapeutyczne (ogólne i szczegółowe),

- zakres i sposoby dostosowań wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia, w szczególności przez zastosowanie odpowiednich metod i form pracy z uczniem, dostosowania warunków kształcenia do niepełnosprawności ucznia,
- zakres zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów ukierunkowanych na poprawę funkcjonowania ucznia oraz wzmacnianie jego uczestnictwa w życiu szkolnym,
- formy i okres udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiar godzin, w którym poszczególne formy pomocy będą realizowane,
- zajęcia rewalidacyjne oraz inne zajęcia odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne ucznia, a także działania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego i sposób realizacji tych działań,
- działania wspierające rodziców ucznia, współpraca z instytucjami,
- zakres współpracy nauczycieli i specjalistów z rodzicami w realizacji zadań.

W zgodności do obowiązującego prawa oświatowego, tj.

„§ 6. 1. Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny, o którym mowa w art. 127 ust. 3 ustawy, zwany dalej „programem”, określa: 1) zakres i sposób dostosowania (...) oraz wymagań edukacyjnych (...) do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia, w szczególności przez zastosowanie odpowiednich metod i form pracy z uczniem; 2) zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem (...) ukierunkowane na poprawę funkcjonowania ucznia, w tym - w zależności od potrzeb - na komunikowanie się ucznia z otoczeniem z użyciem wspomagających i alternatywnych metod komunikacji (AAC), oraz wzmacnianie jego uczestnictwa w życiu (...) szkolnym (...). 3) formy i okres udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiar godzin, w którym poszczególne formy pomocy będą realizowane, zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 47 ust. 1 pkt 5 ustawy; 4) działania wspierające rodziców ucznia oraz - w zależności od potrzeb - zakres współdziałania z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi, placówkami doskonalenia nauczycieli, organizacjami pozarządowymi, innymi instytucjami oraz podmiotami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży (...). 5) zajęcia rewalidacyjne, resocjalizacyjne i socjoterapeutyczne oraz inne zajęcia odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne ucznia, a także: a) w przypadku ucznia klasy VII i VIII szkoły podstawowej (...) zajęcia z zakresu doradztwa zawodowego

(...). 6) zakres współpracy nauczycieli i specjalistów (...) z rodzicami ucznia (...). 7) w przypadku uczniów niepełnosprawnych - w zależności od potrzeb - rodzaj i sposób dostosowania warunków organizacji kształcenia do rodzaju niepełnosprawności ucznia, w tym w zakresie wykorzystywania technologii wspomagających to kształcenie; 8) w zależności od indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia wskazanych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego lub wynikających z wielospecjalistycznych ocen, o których mowa w ust. 4 lub 9 - wybrane zajęcia wychowania przedszkolnego lub zajęcia edukacyjne, które są realizowane indywidualnie z uczniem lub w grupie liczącej do 5 uczniów” (Rozp. MEN, Dz.U. 2020, poz. 1309).

3. Ocenę poziomu funkcjonowania ucznia na zajęciach rewalidacyjnych za rok szkolny 2021/2022.
4. Arkusz obserwacji wychowawcy i nauczycieli, obejmujący następujące obszary: metryczka ucznia, osiągnięcia dydaktyczne, funkcjonowanie społeczne i emocjonalne ucznia, określenie mocnych stron ucznia, rozwój mowy, motywacja do nauki, wyniki w nauce, trudności funkcjonalne, uczestniczenie w życiu szkoły (pozytywne wpisy).
5. Spostrzeżenie - refleksja nauczyciela współorganizującego kształcenie - „(...) moim zdaniem nie wymaga nauczyciela wspomagającego. Uczeń czasami nie pisze na lekcji. Gdy zwrócę uwagę czasami zdarza się uczniowi, że reaguje nerwowo i mówi do mnie, proszę panią ja słucham tego, co nauczyciel tłumaczy, ja to umiem” (otrzymana w formie wiadomości e-mail).
6. Szczegółowe sprawozdania z rozmów indywidualnych i zespołowych z badanymi oraz protokoły z zaplanowanych spotkań ze szkolnym zespołem nauczycieli i specjalistów.
7. Materiał badawczy z wykorzystaniem technik wskazanych na str. 58 i 60.

Natomiast w II cyklu badawczym zostały wykorzystane dodatkowo pedagogiczne narzędzia diagnostyczne, takie jak: kwestionariusz uzdolnień szczegółowych według koncepcji H. Gardnera oraz kwestionariusz identyfikacji trzech składników talentu Eby i Smutny, w celu określenia i identyfikacji szczególnych predyspozycji ucznia z ZA, określanych jako talenty dziedzinowe, specjalistyczne. Opracowany zespołowo i zaadoptowany Indywidualny Profil Ucznia z ZA (IPU), podczas I cyklu badawczego PEAR M2S został wykorzystany jako narzędzie badawcze przez nauczycieli i szkolnych specjalistów na II etapie cyklu badawczego. Jego celem był indywidualny szczegółowy opis przez nauczycieli i szkolnych specjalistów, uwzględniający następujące obszary, tj.: mocne strony ucznia zauważalne w procesie lekcyjnym, zdolności ucznia (rozpoznawalne na lekcji, identyfikowane przez samego ucznia podczas rozmowy z nauczycielami i specjalistami szkolnymi, rozpoznawalne przez rodzica

jako wynik rozmowy z rodzicem), zainteresowania ucznia (rozpoznawalne na lekcji, identyfikowane przez ucznia, rozpoznawalne przez rodzica), motywacje ucznia i jej uwarunkowania, preferowany profil nauki dla ucznia, kluczowe wyzwania w klasie w pracy z uczniem, rozwiązania sprawdzone i zamierzone, tj. jakie metody pracy z uczniem na lekcji się sprawdzają, a jakie wdrożone przyszłościowo mogłyby mu pomóc w procesie indywidualizacji kształcenia). Następnie zebrane kwestionariusze IPU od nauczycieli przedmiotowych uczących ucznia z ZA zostały poddane zespołowej analizie badawczej w celu określenia kierunku dalszych działań, połączonych z systematyczną refleksją i zaplanowaniem kierunku zmiany. Identyfikowalną potrzebą badanych na podstawie zgromadzonego materiału badawczego, indywidualnej i zespołowej etapowej refleksji było opracowanie modelu teoretyczno-praktycznego w formie etapów tworzenia programu pracy z uczniem zdolnym ze spektrum autyzmu (ZA) w procesie organizacji indywidualizacji kształcenia. Opracowany zespołowo program pracy (na II etapie cyklu badawczego), stał się konstruktem praktycznym na podstawie którego nauczyciele i szkolni specjaliści mogli go adoptować w innym procesie diagnozowania i identyfikacji ucznia zdolnego w klasie. Tym samym wpisując się w inkluzyjne budowanie sieci współpracy pomiędzy zespołami powoływanymi dla uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego.

9. 7. Harmonogram procesu badawczego

Harmonogram procesu badawczego obejmował struktury opisane poniżej.

9.7.1. Czas trwania badań, miejsce, uczestnicy badań, rola badacza, badanych i „krytycznego przyjaciela” (*critical friend*)

Proces badawczy obejmował określone etapy, które tworzyły elementy składowe strukturyzujące PEAR M2S, takie jak: ramy czasowe (*duration of research*), miejsce badań (*research site*) oraz uczestników procesu badawczego (*participants in the research proces*). Badaczka i badani jako uczestnicy badań (*the reseacher and the subjects as research participants*) byli wpisani w rolę wynikającą z procesu partycypacyjno-edukacyjnych badań w działaniu w koncepcji *Mode-2 Science* (H. Mizerek, 2018, por. P. Martens, 2006; por. M. Gibbons i in., 1994). Istotną rolę w procesie PEAR M2S spełniała osoba, która została określona jako „krytyczny przyjaciel” (*critical friend*). Dokonując opisu wymienionych etapów, badaczka-uczestniczka koncentruje swoją uwagę na szczegółowym wyjaśnieniu i analizie każdego z nich, mając świadomość, że dla badaczy i badaczek badań partycypacyjnych, kontrowersyj-

nym pozostaje użycie jednoznacznych, dychotomicznych sformułowań – badacz, badaczka i badani.

Czas trwania:

- wrzesień/październik 2021 - rekonesans badawczy,
- październik 2021/styczeń 2022 - I cykl spiralny dynamiczno-działaniowy PEAR M2S (obostrzenia pandemiczne COVID-19: od października 2021 do lutego 2022, on-line),
- luty 2022/czerwiec 2022 - II cykl spiralny dynamiczno-działaniowy PEAR M2S.



Miejsce: szkoła miejska ogólnodostępna, podstawowa bez oddziałów integracyjnych, realizująca ideę edukacji włączającej.

Uczestnicy badań (9 osób dorosłych) - niejednorodna (różne konteksty pracy edukacyjnej i terapeutycznej). Grupa badanych obejmowała nauczycieli przedmiotowych uczących ucznia z ZA (6 osób): n. matematyki, wychowawczyni klasy ucząca również j. polskiego, n. j. angielskiego, n. historii i wiedzy o społeczeństwie, n. biologii i chemii, n. j. niemieckiego oraz szkolnych specjalistów (3 osoby), tj. koordynatorka ww. zespołu-pedagogka szkolna¹³³, nau-

¹³³ & 6, pkt. 6. Pracę zespołu koordynuje odpowiednio wychowawca oddziału lub wychowawca grupy wychowawczej, do której uczęszcza uczeń, albo nauczyciel lub specjalista, prowadzący zajęcia z uczniem, wyznaczony przez dyrektora (...) szkoły (Załącznik do obwieszczenia MEN z dnia 9 lipca 2020 r., poz. 1309, Rozp. MEN z 9 sierpnia 2017

czycielka-specjalistka współorganizująca kształcenie dla ucznia z ZA, pedagożka prowadząca zajęcia z rewalidacji, wchodzących w skład szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów¹³⁴, zw. „zespołem IPET-owym” lub psychoedukacyjnym. Wyżej wymieniony zespół opracował dla ucznia z diagnozą nozologiczną-zespół Aspergera (wskazaną w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego), indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET) w oparciu o wielospecjalistyczną ocenę poziomu funkcjonowania ucznia (WOPFU) oraz zalecenia zespołu poradni psychologiczno-pedagogicznej zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego na II etap edukacyjny (klasy IV-VIII). Zespół składał się z nauczycieli i specjalistów szkolnych z jednego miejsca pracy, t.j, szkoły podstawowej, ogólnodostępnej bez oddziałów integracyjnych.

Należy nadmienić, że na zaproszenie koordynatorki ww. zespołu, występującej z upoważnienia przez dyrektorkę szkoły, zostali zaproszeni rodzice ucznia¹³⁵ (potwierdzona obecność rodzica-matki). Rodzice nie uczestniczyli bezpośrednio w procesie badawczym. Matka ucznia z ZA była obecna na jednym ze spotkań z badaczką i pedagożką szkolną w szkolnym „gabiniecie pedagoga szkolnego”. Matka była zainteresowana procesem badawczym w zakresie organizacji indywidualizacji procesu kształcenia, uwzględniającego indywidualne możliwości edukacyjne, psychofizyczne i zainteresowania jej syna. Zaproponowała, aby jej niepełnoletni syn (klasa VIII) był również obecny na umówionym spotkaniu w szkole z badaczką i pedagożką szkolną, ponieważ była przekonana, że „syn najlepiej opowie o swoich pasjach, zainteresowaniach, mocnych stronach i wszystkim, co ma dla niego sens” (wypowiedź zapisana). Matka była zdania, że jej syn jest bardzo świadomy swojej odmienności neurorozwojowej wynikającej z autystycznego spektrum oraz z dużym zaangażowaniem i wiedzą opowiada o swoich aktualnych zainteresowaniach, ograniczeniach i identyfikowanych przez siebie trudnościach.

r.w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym).

¹³⁴ & 6, pkt. 3. Program (dop.aut.IPET) opracowuje zespół, który tworzą nauczyciele i specjaliści, prowadzący zajęcia z uczniem (...) zwany dalej „zespołem” (Załącznik do obwieszczenia MEN z dnia 9 lipca 2020 r. ,poz. 1309, Rozp. MEN z 9 sierpnia 2017 r.w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym).

¹³⁵ & 6, pkt. 11. Rodzice ucznia albo pełnoletni uczeń mają prawo uczestniczyć w spotkaniach zespołu (...) Dyrektor (...) szkoły (...) zawiadamia pisemnie (...) rodziców ucznia albo pełnoletniego ucznia o terminie każdego spotkania zespołu i możliwości uczestniczenia w tym spotkaniu (Załącznik do obwieszczenia MEN z dnia 9 lipca 2020 r. ,poz. 1309, Rozp. MEN z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym)

Rola badacza i badanych – uczestników

Dokonując opisu roli i zadaniowości badawczej w dychotomicznym podziale obecnym w strategii uprawiania badań w klasycznym paradygmacie nauki o charakterze technokratycznym, obecnym w modelu M1S, jako badaczka wpisana w model PEAR M2S, identyfikuję się ze sposobem rozumienia roli badacza i badanych w wymiarze holistycznie-uczestniczącym jako społeczności zaangażowanej w działanie. Anna Góral i in., określają ją jako „wspólnota praktyki badawczej” - *community of practice* (A. Góral i in., 2019, s. 104-105). Odwoływanie się przez badaczkę do paradygmatu transformatywnego i pragmatycznego, skutkuje uznaniem, że „odrzuca się (...) podział na badaczy i badanych. Dawni badani występują w roli aktywnych członków zespołu” (H. Mizerek, 2018, s. 217). Tradycyjnie uznany podział na „teoretyków” (akademików-badaczy) i „praktyków” (badani), stanowi zdaniem Robina McTaggarda „antytezę zaangażowania partycypacyjnego” (R. McTaggard, 1994, s. 318). Świadomość badaczki, że są to badania „z ludźmi, a nie na ludziach”, skutkuje uznaniem procesu transformacji w zamiennej roli badacza i badanych (por. R. McTaggard, 1994, s. 328). Badacze w procesie PEAR M2S, jak twierdzi Agata Borowska nie są „poddani” badaniu (A. Borowska, 2023, s. 156). W przekonaniu Łukasza Afeltowicza i in. (2021) identyfikowanie się badacza z rolą partycypatora i facylitatora nie obejmuje kompetencji, które w przekonaniu autorów i badaczki są niezbędne w procesie PEAR M2S. Powoływani badacze piszą, że

„Brak (...) określenia osoby, która realizowałaby badania, moderowała procesy partycypacyjne, brała udział w projektowaniu rozwiązań, ich wdrażaniu i późniejszej ewaluacji. Stosowane w Polsce określenia „partycypator” i „partycypatorka” nie obejmują tych wszystkich kompetencji. Określenia „współbadacze” i „współbadaczki”, falicitators, aktywiści i aktywistki również nie oddają tego, czym musi się zajmować osoba korzystająca z podejścia PAR” (Ł. Afeltowicz i in., 2021, s. 18).

Jako badaczka uznałam zasadność umiejętności badawczych, wpisujących się w ewoluującą rolę zmiany z badającej na (współ) badającą, w przestrzeni której badacz „nadaje (...) rytm, czuwa, by dowiedzieć się o wszystkich sprawach”, które stanowią przedmiot zainteresowania badacza i badanych, w którym „olbrzymią rolę odgrywa (...) wiedza i doświadczenie” badacza i badanych (A. Urbanik, 2011, s. 21).

W procesie badawczym PEAR M2S, badani stanowiąc „zespół”, tj. grupę zawodową szkolno-terapeutyczną jako szkolny zespół nauczycieli i specjalistów powołany przez dyrektora szkoły na podstawie dostarczenia przez rodziców ucznia z ZA orzeczenia o potrzebie

kształcenia specjalnego byli wpisani w rolę określoną przez prawo oświatowe o następującej treści:

„[...] 3. Program (tj. § 6. 1. Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny, IPET o którym mowa w art. 127 ust. 3 ustawy, zwany dalej „programem”, dodane: autor) opracowuje zespół, który tworzą nauczyciele i specjaliści, prowadzący zajęcia z uczniem (...) zwany dalej „zespołem”.

4. Zespół opracowuje program po dokonaniu wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, uwzględniając diagnozę i wnioski sformułowane na jej podstawie oraz zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, we współpracy, w zależności od potrzeb, z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, w tym poradnią specjalistyczną (...).

§ 7. 2. W (...) szkołach ogólnodostępnych, w których kształceniem specjalnym są objęci uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na autyzm, w tym zespół Aspergera, lub niepełnosprawności sprzężone, zatrudnia się dodatkowo: 1) nauczycieli posiadających kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia uczniów niepełnosprawnych lub specjalistów” (Dz.U. 2020, poz. 1309).

Z uwagi na skład powoływanego „zespołu”, rola poszczególnych osób wchodzących w jego skład była również determinowana (uszczegółowiona) przez obowiązujące akty normatywne, obejmując: pedagożkę szkolną (jako koordynatorkę „zespołu”, wyznaczoną przez dyrektorkę szkoły), nauczycieli przedmiotowych uczących ucznia z ZA (matematyka, j. polski, j. angielski, historia, WOS, biologia, chemia, j. niemiecki), nauczycielkę współorganizującą kształcenie, pedagożkę rewalidacyjną oraz wychowawczynię. Powyższy skład pozostawał w zgodności z aktem ustawodawczym o następującej treści,

„6. Pracę zespołu koordynuje odpowiednio wychowawca oddziału lub wychowawca grupy wychowawczej, do której uczęszcza uczeń, albo nauczyciel lub specjalista, prowadzący zajęcia z uczniem, wyznaczony przez dyrektora (...) szkoły (...).

7. Spotkania zespołu odbywają się w miarę potrzeb, nie rzadziej jednak niż dwa razy w roku szkolnym” (Dz. U., 2020, poz. 1309)

Skład szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów liczył dziewięć osób (wychowawczyni była jednocześnie nauczycielką j. polskiego, nauczycielką historii, również ucząca wiedzy o społeczeństwie oraz nauczycielką biologii i chemii).

Rola badanych nie ograniczała się tylko do kategorii aktów normatywnych. Była przez badaczkę rozumiana jako proces wspólnego planowania identyfikowanej i rozpoznawanej potrzeby zmiany w dotychczasowej praktyce edukacyjno-terapeutycznej, począwszy od etapu

rekonesansu badawczego (por. A. Borowska, 2023). Przyjęcie kategorii rozumienia roli badacza i badanych w PEAR M2S przez badaczkę, skutkowało uznaniem znaczącej roli badanych w organizacji procesu badawczego. Jako osoby planujące zmianę na linii badaczka-badani-badacze, w przekonaniu Robina McTaggarda „ponoszą główną odpowiedzialność za decydowanie o kierunkach działań” (R. McTaggard, 1994, s. 317). Ich rola była również określona przez rozumienie teorii dotyczącej sposobu uprawiania PEAR M2S. Tym samym wpisywała się w budowanie świadomej i odpowiedzialnej postawy badawczej. Identyfikowaną przez badanych rolą jako uczestników rzeczywistej sytuacji szkolno-terapeutycznej ucznia z ZA było określenie znaczenia dla ich praktyki i teorii, rozumianej jako proces doskonalenia i tworzenia. Tak rozumiana rola badaczki i badanych była identyfikowana z dwuaspektowością procesu PEAR M2S w wymiarze indywidualnym (badaczka i badani „zmieniają się sami” na skutek autorefleksji badawczej) oraz w wymiarze zbiorowym, rozumianym jako „praca z innymi, aby osiągnąć zmianę i zrozumieć, co to znaczy zmienić” (R. McTaggard, 1994, s. 317).

Nakładanie się na siebie ról w „zespole” badanych, wynikających z prawa oświatowego i rozumieniem procesu badawczego PEAR M2S, skutkowało przyjęciem kategorii (wielo) ról, rozumianych jako:

- rola zaangażowanych uczestników w rozpoznane i planowane działania (jako wynik monorefleksji i polirefleksji),
- rola związana z planowanym wdrażaniem planów we własnym działaniu (praktyce),
- rola systematycznego obserwatora własnej praktyki edukacyjno-terapeutycznej,
- rola ewaluacyjna działań w „świecie dowodów jako podstawy do dalszego działania, planowania” (dynamiczno-spiralne cykle badawcze, por. R. McTaggard, 1994, s. 317),
- rola decyzyjna („od czego zacząć wprowadzać zmiany?”),
- rola rozpoznawczo-identyfikująca obszar problemowy przez „zespół” badany,
- rola indywidualnego doświadczania poprzez zbiorową refleksję (R. McTaggard, 1994, s. 329),
- rola inkluzyjności i równych praw w procesie badawczym („każdy głos badanych ma znaczenie” i „każdy w równym stopniu jest włączony w proces badawczy”),
- rola refleksyjnej kolektywności w procesie „dochodzenia” do wiedzy i opracowywania praktycznego projektu zmiany,
- rola wspólnotowego uznania potrzeby zmiany w dotychczasowej praktyce edukacyjno-terapeutycznej poprzez opracowanie wspólnotowego projektu badawczego działań

partycypacyjnych (konceptji, modelu praktyczno-teoretycznego) z zamiarem wdrożenia w szkolną praktykę edukacyjno-terapeutyczną (por. R. McTaggard, 1994, s. 317).

Świadomość badaczki i badanych, tworzących wspólnotę badającą w procesie PEAR M2S, skutkowała określeniem swojej roli i identyfikacją z nią, wynikającą ze sposobu rozumienia założeń partycypacyjności w procesie badawczym w modelu M2S.

Rola „krytycznego przyjaciela” (*critical friend*)

W przekonaniu Agnieszki Góral i in. (2019), koncepcja krytycznego przyjaciela (*critical friend*), zaproponowana przez Davida Coghлана (2019) w procesie AR wiąże się z rolą wspierającą i inicjującą krytyczną refleksję „nad obserwowanymi zjawiskami, zdobywanym doświadczeniem i pozyskiwanymi w toku badań danymi” (por. A. L. Costa, B. Kallich, 1993; M. Brydon-Miller, 2014; A. Góral i in. 2019, s. 95; M. S. Nat Noor, A. Shafee, 2020). Richard Sagor pisze, że krytyczny przyjaciel w badaniach przez działanie to „ktoś, kto konstruktywnie krytykując, kieruje się twoim dobrem”, przy czym „krytyka ma pozytywny charakter”, charakteryzuje go „wiedza i doświadczenie w sprawie, którą badasz” (R. Sagor, 2008, s. 56). Zdaniem M.S.A. Mat Noora i A. Shafee,

„W literaturze dotyczącej badań w działaniu krytyczny przyjaciel jest powszechnie definiowany jako zaufana osoba, która jest zapraszana do udziału w projekcie badań w działaniu w oparciu o cechy wiedzy, doświadczenia i umiejętności (Campbell i in., 2004), (...) rolę krytycznego przyjaciela jest zadawanie prowokacyjnych pytań, dostarczanie danych do zbadania przez inny pryzmat i oferowanie krytyki pracy danej osoby jako przyjaciela (Costa i Kallick, 1993)” (M. S. A. Mat Noor, A. Shafee, 2020, s. 6).

Jak twierdzą powoływani badacze,

„Krytyczni przyjaciele mogą ułatwić postęp badań w działaniu, zaoferować coś innego w interpretacji danych i stać się alter ego nauczycieli, umożliwiając ściśle powiązanie wiarygodności z przejrzystością (Wennergren, 2016) oraz budowanie porozumienia interpretacyjnego (Coghlan i Brydon-Miller, 2014) (...). W tym sensie przyjaciel krytyczny stara się doprowadzić do bardziej skomplikowanego porozumienia, poszukując głębszych znaczeń i dowodów oraz szukając możliwych alternatywnych wyjaśnień, najczęściej poprzez stosowanie powtarzalnych protokołów lub procesów (Coghlan i Brydon-Miller, 2014)” (M. S. A. Mat Noor, A. Shafee, 2020, s. 7-8).

Za zgodą szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów, rolę krytycznego przyjaciela w procesie badawczym PEAR M2S pełniła (również za zgodą) pedagoga szkolna. Jej rola była znacząca i wspierająca badaczkę w procesie systematycznej i etapowej wzajemnej analizy danych oraz krytycznej refleksji nad gromadzonymi etapowo „danymi” badawczymi. Na uzgodnionych terminowo wspólnych spotkaniach w szkolnym „gabiniecie pedagoga szkolnego”, badaczka z „krytyczną przyjaciółką” wspólnie dokonywały szczegółowej analizy sprawozdań z rozmów indywidualnych z nauczycielami i szkolnymi specjalistami. Dzieląc się swoimi refleksjami i spostrzeżeniami, które pozwalały na sformułowanie dodatkowych pytań i identyfikację problemów badawczych, które były przedstawiane na spotkaniach szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów. Moim zadaniem jako badaczki było unikanie pułapek konsultacji, które Richard Sagor opisuje następująco,

„Polega ona na tym, że zespół badaczy stopniowo poddaje się wyższym kwalifikacjom krytycznego przyjaciela i pozwala mu przejąć kierowanie badaniem. Nim członkowie zespołu zorientują się w sytuacji, stają się podwykonawcami we własnym badaniu” (R. Sagor, 2008, s. 56).

Aby uniknąć tego rodzaju pułapki konsultacji i relacji „mentorskiej”, zostały opracowane zasady współpracy na linii badaczka-krytyczny przyjaciel-badani przez osoby uczestniczące w procesie PEAR M2S. Dotyczyły one określonych czynności, takich jak:

- wybór osoby występującej jako „krytyczny przyjaciel” zgodnie z potrzebami i życzeniami wspólnoty badanych i badającej,
- świadomość badawcza, że krytyczny przyjaciel „nie ma żadnego osobistego interesu w rozwiązaniu danego problemu ani w doprowadzeniu badania do końca” (R. Sagor, 2008, s. 56),
- ustalenie harmonogramu pracy krytycznego przyjaciela jako uzupełnienie harmonogramu procesu badawczego,
- poinformowanie szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów o motywach, roli i zamiarach krytycznego przyjaciela,
- udział *critical friend* jako uczestnika-observatora pośredniego i bezpośrednio oraz jako recenzenta nauczyciela-badacza (por. A. L. Costa, B. Kallick 1993; M. S. A. Mat Noor , A. Shafee, 2020),
- uwzględnienie zasady dialektyki, która zdaniem M.S.A.M. Noora i in. (2020), „opiera się na założeniu, że rzeczywistość społeczna jest konstruowana jako proces dialek-

tyczny poprzez dyskusje międzyludzkie. Nauczyciel-badacz, który przestrzega tej zasady, optymalnie udostępnia przestrzeń różnym głosom i interpretacjom tych samych wydarzeń w procesie znanym jako triangulacja” (M. S. A. Mat Noor, A. Shafee, 2020, s. 8),

- opracowanie protokołów ze spotkań z *critical friend*.

Spostrzeżenia *critical friend* były bardzo pomocne w głębszym zrozumieniu obszarów problemowych i wyodrębnianiu kluczowych zagadnień, takich jak: rozpoznanie sposobu myślenia o autyzmie, jego uwarunkowaniach, modelach, sposobach nabywania wiedzy o ASD, interpretacja procesu indywidualizacji kształcenia ucznia ze spektrum autyzmu, rozpoznawanie mocnych stron ucznia, identyfikowanie i diagnoza specjalistycznych zdolności ucznia.

9.7.2. Etapy badawcze PEAR M2S, obejmowały wymienione poniżej części składowe, takie jak:

9.7.2.1. Rekonesans badawczy (etap rozpoznawczo-diagnostyczny)

Rekonesans badawczy (*research reconnaissance* RR), rozumiany przez badaczkę i badanych jako etap rozpoznawczo-diagnostyczny w miejscu badań był złożony z 3-ech etapów działaniowych, które obejmowały następujące po sobie sekwencje badawcze, wymienione i opisane poniżej (S. Kemmis, R. McTaggard, 1988). Czas trwania RR - wrzesień/październik 2021.

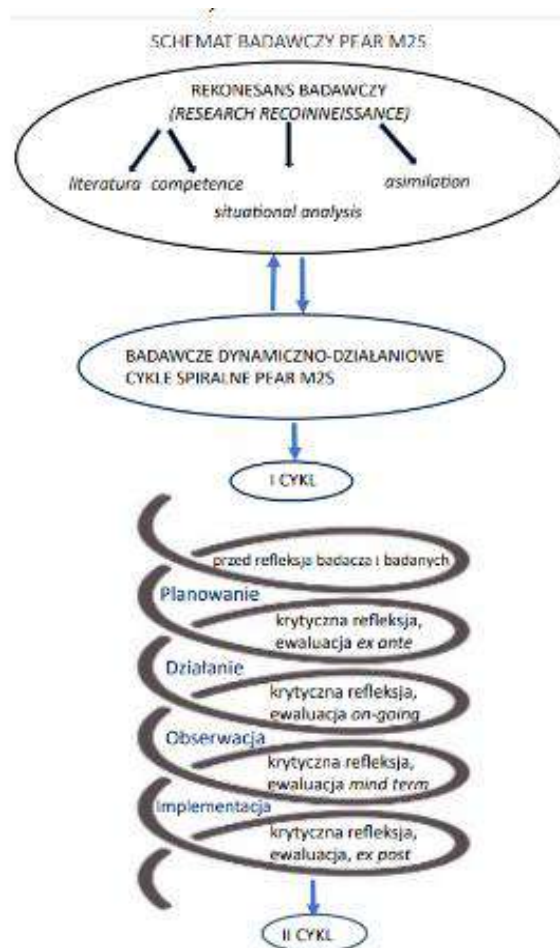
Etap I- składający się z dwóch faz:

1. **„Literatura”** zapoznanie przez badaczkę, wspólnoty badawczej z teoretycznymi założeniami partycypacyjno-edukacyjnych badań w działaniu (PEAR), poprzez:
 - poznawanie ich specyfiki, dynamizmu i cykli (sekwencji) badawczych przez dyrektorkę szkoły i szkolny zespół nauczycieli i specjalistów w indywidualnych i zespołowych spotkaniach z badaczką w formie stacjonarnej (spotkania w szkole), wirtualnej (spotkania na platformie Microsoft Teams), rozmów telefonicznych,
 - identyfikacja badanych z procesem badawczym jako skutek „oczytania się” z literaturą, zaproponowaną przez badaczkę (wskazana podczas indywidualnych rozmów),
 - wspólne (zespołowe) określenie potrzeb badanych w zakresie interpretacji, rozumienia istoty (współ)uczestnictwa, (współ)zaangażowania w poczuciu odpowiedzialności za proces badawczy,

- uzyskanie zgody dyrektorki szkoły i badanych na udział w procesie badawczym PEAR;
2. „Competence” - zespołowe zastanowienie się, jakie kompetencje są potrzebne do uprawiania badań naukowych PEAR (wykorzystanie techniki „burzy mózgów” i debaty oksfordzkiej, moderator- badaczka).

Etap II, określane jako „**situational analysis**” - wspólna analiza dotychczasowej praktyki, poprzez zespołowe sformułowanie kwestii do rozważenia: „jak dotychczas robiliśmy i co z tego wynikało? z czym się wiązało? Czy chcielibyśmy coś zmienić w pracy naszego zespołu i sposobach rozumienia ucznia z zespołem Aspergera (ZA)? Czym jest uwarunkowane nasze spojrzenie na ucznia z ZA? Dlaczego chcielibyśmy dokonać zmian? Czemu ma to służyć? - pytania nauczycieli i szkolnych specjalistów;

Etap III, rozumiany jako „**assimilation**”- „wzrywanie się” badaczki w badane środowisko (por. H. Radlińska, 1961; B. Smolińska-Theiss, W. Theiss, 2013), proces „wzajemnego oswojania się” i budowania strategii i postaw kompetencji badawczych PEAR (rozumiejąca identyfikacja z badaniami, świadomość istoty i filozofii PEAR, indywidualnego i zespołowego uczestnictwa, określenie zasad wzajemnej współpracy, roli badaczki i badanych, budowanie fundamentu wspólnoty badawczej, określenie ryzyka badawczego i jego uwarunkowań).



9.7.2.2. II Cykle działaniowo-badawcze (*action spirals models*)

Istotną kwestią był wybór określonego cyklu badawczego AR, poprzedzony analizą założeń teoretycznych, zaproponowanych przez wybranych naukowców, takich jak poniżej wymienieni:

- a) według Marii Mendel (2013), która wskazuje na takie elementy składowe, jak:
 - dyskusja (indywidualne narracje, zaangażowanie emocji, analiza wątków - „które nie były wywołane żadnym pytaniem” badacza i symboli jako elementów „zrytualizowanych praktyk” (M. Mendel, 2013, s. 146-147),
 - działanie o charakterze edukacyjno-eksploracyjnym („oswajanie”, „udomawianie” z uczestnikami procesu badawczego, doświadczanie zmiennych sytuacji o charakterze relacyjnym, przechodzenie ze stanu „bycia w domu” - strefy indywidualnego komfortu, do stanu „bycia poza nim” (M. Mendel, 2013, s. 142, 155),
 - ewaluacja (konfrontacja „sądów”, obserwacji, „konkluzje z ewaluacji otwierają na myślenie i mówienie o zmianie” (M. Mendel, 2013, s. 143),
 - zmiana (jako konkluzja badawcza, element sprawstwa, wspólnie wypracowany model teoretyczny wynikający z teorii i praktyki dla praktyki i teorii) i metazmiana (wnioski o charakterze filozoficzno- społecznym - rodzaj uniwersalizacji),
- b) według Yrjö Engeström i Annalisy Sarnino, rozumiane jako sekwencja siedmiu działań poznawczych w cyklu ekspansywno-wdrożeniowym (Y. Engeström, A. Sarnino, 2012, s. 224):
 - kwestionowanie (*questioning*) „pewnych aspektów przyjętych praktyk i mądrości”,
 - analizowanie sytuacji (*analyzing situation*)- o wymiarach: mentalnym, dyskursywnym i praktycznym (przemiana sytuacji zastanej), cel - określenie przyczyn, wyjaśnienie mechanizmów w kategorii „dlaczego?”, ewentualnie udzielenie wyjaśnień, wybór typu analizy, np. faktyczno-empiryczna,
 - modelowanie (*modeling*) jako „tworzenie jasnego, uproszczonego modelu nowej idei, który wyjaśnia i oferuje rozwiązania problemu” (Y. Engeström. A. Sarnino, 2012, s. 224),
 - przetestowanie (eksploatowanie) modelu (*examining the model*), jego dynamiki, potencjału i możliwych ograniczeń,
 - wprowadzenie modelu (*implementing the model*) jako praktyczne zastosowanie, „wzbogacenie i koncepcyjne rozszerzenie” (Y. Engeström, A. Sarnino, 2012, s. 224),

- prowadzenie refleksji i ewaluacji procesu (*reflecting, evaluating*),
- konsolidacja (*consolidation*) w nową formę praktyki.

Jak piszą powoływani badacze,

„Cykl ekspansywnego uczenia się nie jest uniwersalną formułą poszczególnych faz i etapów (...) Model ten jest heurystycznym narzędziem koncepcyjnym wywodzącym się z logiki przechodzenia z abstrakcji do konkretności. Za każdym razem, gdy ktoś bada lub korzysta z potencjalnie ekspansywnych procesów uczenia się za pomocą tego modelu, to testuje, krytykuje i wzbogaca teoretyczne założenia modelu” (Y. Engeström, A. Sarnino, 2012, s. 225).

Szczegółowa analiza zaproponowanych założeń teoretycznych cykli badawczych AR przez badaczkę dla badanych podczas spotkań indywidualnych i zespołowych przy wsparciu *critical friend*, skutkowałą wyborem cykli spiralnych PEAR M2S (por. S. Kemmis, R. McTaggard 1988; Z. O’Leary, 2004; M. Levin, D. Greenwood, 2001; R. Nixon, 2014). Były one rozumiane przez mnie jako badaczkę i badanych jako sekwencje „wydarzeń” badawczych (A. Góral i in., 2019), poprzedzone rekonesansem badawczym, rozumianym jako etap rozpoznawczo-diagnostyczny. Obejmowały II cykle PEAR M2S, składające się ze spiralnych etapów działaniowych.

I CYKL PEAR M2S (czas trwania: październik 2021/styczeń 2022r., obostrzenia pandemii COVID-19, on-line MT), obejmujący następujące, spiralne etapy:

1. Przed refleksją badacza i badanych (jako wynik autorefleksji badaczki i indywidualnych rozmów z uczestnikami procesu badawczego):

a) obawy badaczki:

- czy zostanę zaakceptowana przez zespół nauczycieli i specjalistów?,
- co mogłabym zrobić, aby nie „wcielić się” w rolę zewnętrznego konsultanta i tak być traktowana przez osoby badane?
- jakimi cechami osobowymi powinnam się wyróżniać, aby stwarzać badanym przestrzeń na autentyczną relacyjną współpracę badawczą ?,
- czy nie stanę się „podwykonawcą we własnym badaniu”?,
- jakie działania powinnam podjąć, aby nie „wpaść” w pułapkę konsultacji, przejmując całkowicie kierowanie procesem badawczym (stworzyłoby to „iluzję współpracy”, a nie partycypacji)?,

- czy uniknę pułapki krytykowania i proponowania rozwiązań, zachowując strategię zadawania pytań, uważnej obserwacji (również *body language* badanych) i skrupulatnym zapisem obserwacyjnym, sprawozdawczym (uwzględniając zawsze zgodę badanych),
- kto będzie pełnił „rolę klucznika” czyli osoby, która pomoże badaczce i badanym „w nawiązaniu kontaktu z pozostałymi członkami” (A. Góral i in., 2019, s. 78) zespołu (zaproszenia do rozmowy, spotkań, kontaktu z rodzicem ucznia z ZA, który na zaproszenie szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów uczestniczy w planowych spotkaniach)?,
- jakie relacje nawiązę z badanymi?
- jaka będzie jakość i transfer komunikacji (z uwagi na reżim pandemii)?
- jak mogę unikać pułapki kontroli nad tym, co się dzieje i będzie działo”, uwzględniając szczególnie poziom partycypacji?
- czy wzajemnie nakładające się kalendarze badanych (nauczycieli i specjalistów łączących etaty w różnych szkołach) nie staną się utrudnieniem w procesie realizowania etapów badawczych, wymuszając negocjacje ustalonych terminów?
- jaką rolę odegra doświadczenie zawodowe badanych i tzw. praktyka?
- czy uda mi się stworzyć atmosferę inkluzyjności, facylitacji, aby wszystkie osoby badane doświadczyły jej doświadczały?

b) obawy badanych:

- czy i w jakim stopniu badania „zdezorganizują mój dotychczasowy plan zajęć”?,
- czy badaczka nie będzie występowała w roli „puczająco-interwencyjnej” w mój i nasz zespołowy plan pracy?
- jakie są oczekiwania wobec mnie jako uczestniczki zespołu badanego należącego do szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów?
- w jakim stopniu badaczka uwzględni nasze indywidualne możliwości w zakresie dodatkowych spotkań (poza zaplanowanymi od górnje i wynikającymi z prawa oświatowego)?
- czy będę musiała prowadzić dodatkową dokumentację, oprócz dotychczasowej?
- jak ma wyglądać wzajemna współpraca z badaczką?
- jaki będzie kanał łączności z badaczką (bezpośredni, czy przez koordynatorkę naszego zespołu)?

- *nigdy nie uczestniczyliśmy w badaniach naukowych w naszej szkole i poza nią* - O co chodzi w tych badaniach? Jaki jest ich cel? Czemu mają służyć?
- czy badaczka zna z doświadczenia pracę szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów, powoływanego dla ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego w celu opracowania dokumentów: WOPFU i IPET? Czy tylko ma wiedzę, teoretyzuje?,
- czy badaczka uwzględni fakt, że musimy łączyć etaty i nasz czas jest mocno ograniczony, dlatego chcemy trzymać się ustalonego planu spotkań zespołu?
- czy badaczka nie będzie interweniować w nasze plany związane z wyznaczonymi terminami posiedzenia zespołu wskazanymi jednoznacznie przez prawo oświatowe?

2. ETAP PLANOWANIA (od czego zacząć?)- pytanie kluczowe dla tworzącej się wspólnoty badawczej), obejmujący:

- prezentację dotychczas zgromadzonego materiału badawczego przez badaczkę - bez komentarza badaczki,
- zespołową krytyczną dyskusję analityczną nad zgromadzonym materiałem badawczym, zebrany na etapie diagnostyczno-rozpoznawczym (rekonesans badawczy) przez wspólnotę badawczą (badaczka i badani); jak pisze Richard Sagor, „nie chodzi o debatę, a (...) o sprecyzowanie poszczególnych propozycji” i decyzyjne zatwierdzenie „propozycji dalszych działań” (r. Sagor, 2011, s. 79),
- wyłonienie istotnych pytań badawczych z punktu widzenia badanych (opis w rozdz. 9.5); jak pisze A. Góral i in., „w pytaniach badawczych odbija się to, co wiemy na temat sytuacji kim jesteśmy i jakie mamy doświadczenie w danym zakresie konkretnego problemu badawczego” (A. Góral i in., 2019, s. 78),
- identyfikację obszaru problemowego przez wspólnotę badanych - konceptualizacja problemu jako podstawa racjonalnego (za) planowania *action plan*: Dlaczego powinniśmy coś z tym zrobić? Jak to powinniśmy zrobić? - generowanie praktycznych rozwiązań zauważonych i wyłonionych z materiału badawczego problemów, wybór priorytetów, „intersubiektywna weryfikacja rozumienia tego, czego się dowiedzieli” badani (A. Góral i in., 2019, s. 88),
- zespołowe zdefiniowanie autentycznego problemu badawczego (wybór kategoryalny ze zgromadzonego materiału badawczego, dyskusja zespołowa nad wyłonionym ob-

szarem problemowym i jego uwarunkowaniami” o charakterze „wiemy już, co chcemy zmienić, udoskonalić, poprawić”)

- zespołowe opracowanie celów badawczych nakierowanych na cele poznawcze (tworzenie „nowej” wiedzy) i praktyczne (doskonalenie dotychczasowej praktyki), jak pisze A. Góral i in. „celem (...) jest nie tylko kolekcjonowanie informacji i tworzenie wiedzy, ale przede wszystkim zmiana (...) praktyki” (A. Góral i in., 2019, s. 87),
- analizę użyteczności nowych kryteriów ważności wyłonionych przez zespół badanych i badaczkę,
- projektowanie rozwiązań z wyłonionego problemu, potrzeb badanych - opracowanie projektu zmiany, planu działania (cel: rozwiązanie wybranego przez badanych i badaczkę problemu),
- wybór (za zgodą) „krytycznego przyjaciela” (*critical friends*) - pedagożka szkolna i określenie jej roli w procesie badawczym z uwzględnieniem obiektywizacji doświadczenia oraz dyscyplinowania subiektywnych interpretacji badaczki i badanych (por. R. McTaggard, 1994, s.327).

Richard Sagor, pisze, że konstruktywny „krytyczny przyjaciel” to osoba, którą charakteryzuje wiedza i doświadczenie w sprawie badanej (R. Sagor, 2011, s. 56).

Kolejne elementy procesu badawczego obejmowały następujące czynności:

- określenie wzajemnych zasad współpracy,
- wybór dogodnego dla badanych „kanału komunikacji” (koordynatorka szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów),
- uwzględnienie zasad etyki badawczej (przedstawienie zasad etyki badawczej przez badaczkę, analiza zespołowa ich potrzeby, zasadności i wyboru, akceptacja),
- uwzględnienie działań ewaluacyjnych o charakterze *ad hoc*, przeprowadzanych w sytuacji wystąpienia nieplanowanych zmian w celu określenia ich przyczyn i możliwości zmiany kierunku działania,
- budowanie wspólnoty uczącej się w relacyjności, wzajemnej komunikacji, odpowiedzialności za proces badawczy, zaangażowaniu i partycypacji w procesie wprowadzania świadomej zmiany.

Określenie wymienionych czynności badawczych, wpisanych w identyfikowane cele badawcze, skutkowało budowaniem wspólnoty uczącej się.

3. ETAP KRYTYCZNEJ (MONO I POLI) REFLEKSJI (PRZED) DZIAŁANIEM I EWALUACJI *EX ANTE*¹³⁶

Ten etap jest rozumiany przez badaczkę i badanych jako „proces planowy, systematyczny, cykliczny w założeniu pozwalający zrozumieć własną praktykę w stopniu pozwalającym na świadome wprowadzanie zmian” (A. Góral i in. 2019, s. 71, cyt. za: Mertler, 2006).

- cel: *doskonalenie tego, co się robi* - refleksja pedagoga rewalidacyjnej, *zatrzymanie się nad tym, co czasami robi się rutynowo lub wynika z wymogów oświatowych ale w sytuacji tych badań dotyczy myślenia nad tym, co zostało zebrane, co powiedziały inne osoby w zespole i co mamy dalej z tymi wiadomościami zrobić, na ile wpływają one na mnie i czy w swoim warsztacie nauczycielskim mogę coś zmienić, aby uwzględnić zainteresowania mego ucznia z ZA* - refleksja koordynatorki szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów,
- zapisy w dzienniku (auto) refleksji z portfolio,
- *refleksja pozwala mi uświadomić sobie, że mój głos w badaniach ma znaczenie, mój przemyślany głos w drodze ze szkoły, do szkoły, te myśli pracują i nabierają znaczenia, dobrze też, że później na zespole mogę o tym powiedzieć i ten głos jest wysłuchany, bo badaczka nie zabiera mi przestrzeni, ona słucha, zapisuje* - refleksja nauczycielki,
- uwzględnienie przestrzeni dla refleksji wynikającej z doświadczenia zawodowego i nadawaniu mu statusu, zdaniem badaczy, nadrzędnego,
- odkrywanie interpretacji wynikającej z posiadanej wiedzy, doświadczenia, a nawet uwarunkowań kulturowych (małe miasto o tendencji kulturowo wiejskiej, typu *wszyscy o wszystkich, wszystko wiedzą*, a rodzic dziecka z ZA nie chce być *tak* rozpoznawalny, to *stygmatyzuje*, a nawet wyklucza, obciążając winą rodzica, że jest *sprawcą genetycznym zaburzenia*, kontekst wynikający z rozmowy z rodzicem podczas spotkania w gabinecie psycholożki szkolnej),
- refleksja badaczki (w dzienniku refleksji), sformułowana pytająco: *W jaki sposób zaprezentować zebrany materiał badawczy, aby badani, współuczestniczący w procesie badawczym, mogli dostrzec obszar problemowy i czy będzie on dla badanych na tyle istotny, że zechcą dalej uczestniczyć w badawczych cyklach działaniowych?*

¹³⁶ Rodzaj ewaluacji projektującej, przed procesem formowania przemian (zmiany).

4. ETAP - DZIAŁANIE (obejmujący pytania kluczowe postawione przez badanych: jak zaprojektujemy działanie o charakterze zmiany? jaki mamy wpływ na zmianę?)

a) uwzględnienie sposobu rozumienia tego etapu przez badanych:

- *w moim przekonaniu etap działaniowo-sprawczy- wypowiedź nauczycielki,*
- *uruchamia myślenie analityczne, do czego zmierzamy w swoich działaniach i co chcemy zmienić, czy w ogóle dostrzegamy potrzebę zmiany i się z nią identyfikujemy, ja tak, zawsze warto zmieniać rzeczywistość, jeżeli ma to pomóc memu uczniowi z ZA i mnie w takim dostosowaniu i indywidualizacji lekcji, aby mój uczeń z chęcią przychodził na lekcje - wypowiedź nauczycielki,*

b) zespołowe dokonanie podziału kategorialnego zgromadzonego materiału badawczego, obejmujący:

- kodowanie danych badawczych (zespołowa decyzja do której kategorii należy przyporządkować wypowiedzi badanych, wynikających z rozmów indywidualnych i zespołowych, zawartych w szczegółowych notatkach, sprawozdaniach, protokołach ze spotkań), obejmujący następujące wyłonione kategorie: poznanie wpływu percepcji badanych w procesie interpretacji i rozumienia autystycznego spektrum, indywidualnych cech ucznia z ZA, rozpoznanie jego zdolności, uwzględnienie zainteresowań ucznia i jego mocnych stron w organizacji indywidualizacji procesu kształcenia, opracowanie IPU i etapów tworzenia programu pracy z uczniem zdolnym (aneksy),
- zespołową analizę materiału badawczego metodą warstwowego *obierania cebuli* (kolejna warstwa odsłania kolejne wątki problemowe) w celu wyłonienia *dominującego trendu myślowego w zespole badanym* - kierunek zmiany,
- analiza materiału badawczego prowadzona we współpracy z „krytycznym przyjacielem” ,
- zespołowy wybór strategii analizy danych, powiązanych z uwarunkowaniami kontekstowymi - *spojrzenie wielokierunkowe, włączające*, w równym stopniu wszystkie zaangażowane badawczo osoby (mapowanie - *concept mapping*, analiza problemowa - „poszukiwanie głównego problemu” i jego korelacji z „praktykami przeszłymi” i ich wpływem na konstruowanie praktyki terażniejszej i przyszłej, (A. Góral i in. 2019, s. 85, cyt. za: Stringer 1999),
- zespołowe określenie istoty (natury) wyłonionego problemu (namysł nad kategorią, paradygmatami w pedagogice specjalnej, psycholog cznymi koncepcjami

- człowieka, sposobem rozumienia autystycznego spektrum: m. medyczny (kliniczny) vs. m. personalistyczno-antropocentryczny, koncepcja neuroodmienności),
- c) kreowanie przestrzeni progresywnej do budowania wspólnoty badawczej, partycypacyjnie zaangażowanej, utożsamiającej się z procesem projektowania zmiany i społeczności „uczającej się” z wzajemnego doświadczenia,
- d) poszerzanie się kompetencji badawczych, uwzględniający: proces przekształcania się roli badanych w (auto) badaczy własnej praktyki, sposób rozumienia ucznia autystycznego, wpływu indywidualnej i zespołowej percepcji postrzegania takiego ucznia w proces organizacji indywidualizacji kształcenia, opracowywania szkolnej, specjalistycznej dokumentacji ucznia jako dokumentów, określanych jako *żywe*, uwzględniających aktualne możliwości, potrzeby i zainteresowania ucznia, dochodzenie do wiedzy we wspólnych negocjacjach (każde zdanie ma swoją rację i uzasadnienie), gromadzenie etapowe materiału badawczego (świadomość procesu analizy, wnioskowania, uzgadniania planu działania, zaangażowania w dyskusję badawczą), świadomość odpowiedzialności za podejmowane działania, toczący się proces badawczy, modyfikację dotychczasowych praktyk (uwzględnienie sieci wzajemnej współpracy pomiędzy innymi szkolnymi zespołami nauczycieli i specjalistów, poradnią psychologiczno-pedagogiczną oraz akademikami, których obszar badawczy obejmuje obszar pedagogiki specjalnej, pracy z uczniem zdolnym, twórczym w spektrum autyzmu).

5. ETAP KRYTYCZNEJ (MONO I POLI) REFLEKSJI (PO) ZAPLANOWANYM DZIAŁANIU I EWALUACJI *ON-GOING*¹³⁷, obejmujący:

- a) refleksje badanych:
- *tylko kreatywnych wniosków, tylu refleksji i tak omawianych nigdy do tej pory nie doświadczyłam, wszystko ma znaczenie, nawet moje subiektywne przekonania - wypowiedź „krytycznego przyjaciela”,*
 - *nie myślałam, że refleksja w badaniach naukowych ma znaczenie, to niespodzianka - wypowiedź nauczycielki,*
 - *do tej pory nie myślałam, że moje zapiski to ważny badawczo dziennik refleksji, jako materiał badawczy, dla mnie novum - wypowiedź nauczycielki*
- b) zespołowe określenie dalszych kierunków działaniowych, wstępna refleksja nad projektem zmiany, identyfikowanie się badanych ze zmianą, *jej sensownością*- narracja nauczycielki; *to nie jest sztuka, dla sztuki, to naprawdę się dzieje i jest ważne dla mnie*

¹³⁷ Rodzaj ewaluacji bieżącej, podczas procesu formowania przemian.

i dla mego ucznia, zaczynam go lepiej rozumieć, bo to, co kiedyś nazywałam trudnością, teraz staje się jego mocną stroną - wypowiedź koordynatorki zespołu.

6. ETAP- OBSERWACJA, rozumiany jako „etap zbierania danych i budowanie obrazu działania” przez wspólnotę badawczą (A.Góral i in., 2019, s. 73), obejmujący:

- ewoluowanie procesu obserwacji badaczki (z początkowo biernej, obiektywnej postawy obserwatora na etapie rekonesansu badawczego, zamiana w aktywną, biorącą udział w działaniach zespołu); rozumiany jako „przejście z obserwacji nie uczestniczącej do uczestniczącej”, w której rolę odgrywa poziom zaangażowania emocjonalnego i która pozwala zobaczyć „jak się rzeczy mają bezpośrednio” w naturalnym doświadczaniu sytuacji (A. Góral i in., 2019, s. 81; R. Sagor, 2008, s. 43),
- budowanie rozumienia i znaczenia (korelacja między tym, co badaczka widzi, dostrzega, a co dostrzegają badani w procesie auto obserwacji i zapisu w dzienniku obserwacji),
- auto (obserwacja) badanych (zapis spostrzeżeń w dzienniku refleksji, analiza refleksji podczas spotkań badaczki z „krytycznym przyjacielem” i spotkań zespołowych) podczas prób implementacji wypracowanych rozwiązań: arkuszy obserwacji ucznia podczas lekcji, na przerwach, rozpoznawanie i identyfikacja zdolności ucznia autystycznego (wykorzystanie pedagogicznych narzędzi diagnostycznych do rozpoznawania zdolności ucznia).

7. ETAP KRYTYCZNEJ (MONO I POLI) REFLEKSJI POOBSERWACYJNEJ I EWALUACJI MID-TERM¹³⁸, obejmujący refleksję badanych.

Wybrane refleksje badanych:

- *do tej pory nie zdawałam sobie sprawy, że mój sposób widzenia autyzmu ma znaczenie, ucznia z Aspergerem postrzegałam przez pryzmat jego trudności, barier społecznych, nawet dominacji nad innymi w postaci wskazywania na swoją indywidualność, z potrzebą wyuczania się kompetencji społeczno-emocjonalnych, a tu taka niespodzianka w myśleniu, jak wstrząśnięcie* - wypowiedź nauczycielki,
- *refleksja nad tym jaki jest mój uczeń na lekcji, czym to jest uwarunkowane, jak mam wydobywać jego talenty i wspierać go w rozwoju jego pasji indywidualizując kształcenie jest dla mnie wyzwaniem, czasami zwyczajnie przeszkadza w prowadzeniu lekcji,*

¹³⁸ Zwyczajowo przeprowadzana w połowie cyklu oddziaływań, połączona z wartościowaniem wpływu wspólnoty badawczej na proces,

skupia na sobie uwagę innych, podkreśla swoje zainteresowania, w ten sposób odstręcza od siebie rówieśników, myślałam, że socjalizacja jest najważniejsza - wypowiedź nauczycielki

8. ETAP EWALUACJI EX POST¹³⁹ I IMPLEMENTACJI (projekt wdrożeniowy), obejmujący:

- zespołowe opracowanie Indywidualnego Profilu Ucznia (IPU), uwzględniającego indywidualną reaktywność sensoryczną ucznia w spektrum autyzmu,
- decyzja zespołu - włączenie IPU do dokumentacji ucznia jako podstawy do opracowania WOPFU i modyfikacji IPET-u,

9. ETAP KRYTYCZNEJ (MONO I POLI) REFLEKSJI (PO) DZIAŁANIOWEJ, obejmujący:

- a) refleksje badaczki (zapisy w dzienniku refleksji):
 - *świadomość badanych i ich zaangażowanie w I cykl procesu badawczego, otwartość, autentyczność oraz umożliwienie mi (współ) uczestnictwa w zaplanowanych spotkaniach zespołu, pozwoliło dostrzec jak pracuje ten szkolny zespół nauczycieli i specjalistów, jak jest zaangażowany w sposób rozumienia odmienności neurorozwojowej ucznia, jak jest zaciekawiony wiedzą akademicką w tym zakresie (np. mechanizmem systematyzującym i hipersystematyzującym, obecnym u osób ze spektrum autyzmu, wg. S. Baron-Cohen, 2021; edukacją włączającą dotyczącą dzieci autystycznych. wg. R. Wood 2022; mózgiem autystycznym, wg. T. Grandin 2016) oraz jak zależy mu na tym, aby uczeń mógł być rozumiany nie tylko przez nauczycieli, ale i rówieśników; towarzyszące zaciekawienie oraz chęć poznania i wykorzystania pedagogicznych narzędzi diagnostycznych do rozpoznawania zdolności ucznia było zdumiewające; dostrzeżona przeze mnie otwartość i autentyczna troska o dobro ucznia, angażowanie rodzica stawało się elementem integrującym, pomimo tego, że byłam z zewnątrz, stawałam się powoli jako wewnątrz, czułam akceptację, jako osoba w zespole, a nie poza nim,*
- b) refleksje badanych (w procesie PEAR M2S stającymi się również badającymi siebie, swojej praktyki, kreowania i nadawania kierunku dla zmiany);
 - *to było ważne przeżycie, badaczka przyszła do nas nie jako akademicka teoretyczka, ale znająca to, czym się zajmuje, praktyczka z tego obszaru, nie chciała nami*

¹³⁹ Ewaluacja po działaniowa

- kierować, interweniować w to, co robimy, pouczać nas, uważnie przysłuchiwała się, zadawała pytania, słuchała, czulam, że jest z nas,*
- *wypracowanie IPU i wnikliwe rozpoznawanie potencjału naszego ucznia z zespołem Aspergera ma dla mnie znaczenie przyszłościowe, a refleksja zespołowa i słuchanie siebie nawzajem, nie tylko w dyskusjach korytarzowych, ale i na spotkaniach zespołu IPET-owego ma znaczenie i to jak postrzegam indywidualnie mego ucznia, jaką mam wiedzę na temat autystycznego spektrum i skąd ona pochodzi ma znaczenie w sposobie patrzenia na mego ucznia; do tej pory identyfikowałam badania naukowe tylko z ankietami, ktoś nam je odgórnie zlecał, a w tych badaniach dano nauczycielom głos znaczący, nie czuliśmy się przymuszeni do niczego, takie badania w działaniu mają dla mnie głęboki sens* - wypowiedź koordynatorki szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów
 - podziękowanie szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów (ANEKS 6 b),
- c) zespołowa potrzeba zainicjowania kolejnego cyklu badawczego PEAR M2S na skutek wyłonienia się obszaru problemowego po I cyklu badawczym.

II CYKL PEAR M2S (czas trwania: luty/ czerwiec 2022r.), obejmujący zespołową dekonstrukcję i rozpoznanie zdefiniowanego kolejnego obszaru problemowego na skutek krytycznej (mono i poli) refleksji (po) działaniowej wynikającej z I CYKLU PEAR M2S wraz z zachowaniem schematu badawczo-działaniowego cyklu spiralnego *action research*.

W procesie II dynamicznych cykli spiralnych działaniowo-badawczych PEAR M2S, badaczka zwracała szczególną uwagę, aby nie zaistniało zjawisko instrumentalizacji badawczej, o której pisze Beata Zamorska,

„(...) istnieje niebezpieczeństwo zinstrumentalizowania badań poprzez dążenie do utrzymania poprawności przebiegu poszczególnych cykli, składających się z opisywanych w literaturze metodologicznej kolejnych kroków: planowanie zmiany, działanie oraz obserwowanie procesu i konsekwencji zmian, refleksja nad tymi procesami i konsekwencjami, powtórne planowanie, kolejne działanie i obserwowanie, kolejna refleksja (Kemmis, McTaggart, 2009, s. 781). Uaktywniony proces zmiany ma swoją niepowtarzalną i trudną do przewidzenia dynamikę, zachodzi na wielu poziomach (...) Zamiast przechodzenia przez mechaniczną sekwencję etapów potrzebna jest otwartość na ujawniające się zmiany relacji, nowe zjawiska powstające nie tylko na poziomie poznawczym, ale także te związane z doświadczeniami społecznymi i emocjonalnymi uczestników” (B. Zamorska, 2013, s. 103-104).

Doświadczenie przestrzeni krytycznej refleksji przez badaczkę i badanych, tworzącą wspólnotę uczącą się, skutkowało nadawaniem znaczeń ważnych z punktu widzenia szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów, który został szczegółowo opisany przez badaczkę w podrozdziale 9.7.4.

9.7.3. Wybiórczość elementów metodologicznych z tradycyjnego modelu *Mode 1 Science*

W procesie badawczym PEAR M2S zostały uwzględnione przez badaczkę następujące elementy z modelu M1S:

- diagnoza (rekonesans badawczy) jako wstęp do projektowania zmiany (identyfikacja potrzeb badanych, „badacz-diagnostuje, partycypator moderuje” (Ł. Afeltowicz i in., 2021, s. 16),
- reaktywność - badacz unika „wpływania na przedmiot badań: obserwuje, nie interweniuje” (Ł. Afeltowicz i in., 2021, s. 5),
- rzetelność opisu procesu badawczego (w celu prześledzenia rozumowanie i działania badaczki), a
- reprodukowalność - możliwość wykorzystania wypracowanego modelu teoretycznego w innym zespole (procedura badawcza jest możliwa do odtworzenia i powtórzenia w innym zespole badawczym),
- reprezentatywność - jako opis wybranego zjawiska badawczego (por. M. Burawoy, 2009).

Poniższe elementy składowe procesu badawczego przyczyniały się do porządkowania PEAR i ich rzetelnego opisu.

9.7.4. Interpretacja i prezentacja rezultatów badawczych (model teoretyczno-praktyczny)

Proces badawczy rozpoczęła świadoma zgoda badanych w poczuciu odpowiedzialności za badanie, która stała się elementem progresywnym, sprzyjającym ciągłemu wzrostowi (doskonalenie praktyki edukacyjno-terapeutycznej) i rozwojowi (wspólne tworzenie modelu praktyczno-teoretycznego) procesu badawczego PEAR M2S. Koncentracja fokusowa na zidentyfikowanym partycypacyjnie problemie badawczym, poprzedzonym pytaniami badawczymi, skutkowało zainicjowaniem II-etapowych dynamiczno-spiralnych cykli badawczych

PEAR M2S. Zgromadzone materiały badawcze zostały skategoryzowane i zorganizowane we wzorce (klucze znaczeniowe) jako priorytety problemowo-badawcze istotne z punktu widzenia szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów. Z wypowiedzi badanych, począwszy od etapu rekonesansu badawczego wynikało, że nie są zainteresowani instrumentalnym, tylko technicznym osiągnięciem celu, ale ich zaangażowanie wynika z rozumienia partycypacyjności w badaniu AR jako aktywności uczestniczącej oraz otwartości poznawczej w procesie identyfikowania problemu ważnego dla badanych. Celem nadrzędnym stał się proces transformacji wieloetapowej: personalno-osobistej (autorefleksja nad własnym działaniem), organizacyjnej (aktywna współpraca osób wchodzących w skład szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów z udziałem *critical friend* w procesie ukierunkowanym na zmianę) oraz społeczna (zainicjowanie współpracy pomiędzy szkolnymi i poza szkolnymi zespołami ds. pomocy pedagogiczno-psychologicznej, ds. IPET).

Celowy wybór miejsca badania i badanych był podyktowany wieloletnim „zanurzeniem praktycznym” badaczki w rzeczywistość edukacyjno-terapeutyczną ucznia z diagnozą ZA (zgodnie z ICD-10) jako pedagożki specjalnej, występującej w roli nauczycielki współorganizującej kształcenie. Świadomość badaczki, jak ważny jest sposób percepcji, rozumiany jako postrzeganie ucznia z AZ przez nauczycieli i szkolnych specjalistów w procesie organizacji indywidualizacji kształcenia, stał się tematem dysertacji oraz punktem kluczowym zainicjowania procesu badawczego. Założona koncepcja paradygmatyczna wpisywała się w obszar filozoficzny o charakterze personalistyczno-antropocentrycznym w strategii interpretacyjno-transformacyjnej. Podejście logiczne badaczki i badanych (*logical approaches*) było oparte na rozumowaniu praktycznym jako wynikającym z potrzeby praktyki. Wybór badań *action research* z rodzaju partycypacyjno-edukacyjnych w modelu *Mode 2 Science* (w przeciwieństwie do *traditional research*, TR w modelu M1S) skutkowało przyjęciem przez badaczkę 4-ech kategorii badawczych, zaproponowanych przez Jamesa H. Mc Millana i Jona F. Wergina (2010), tj.

1. Zamiar badawczy (*purpose*) - zespołowe podejmowanie decyzji, punkt ciężkości AR - poprawa (doskonalenie) praktyki edukacyjnej, ograniczona możliwość uogólniania (w przeciwieństwie do TR M1S, który wiąże się z procesem wyciągania wniosków, nacisk badawczy położony na pogłębianie wiedzy w danej dziedzinie, wnioski badawcze można uogólniać).
2. Kontekst (*context*) - praktyczny (pytania i problemy badawcze wynikają z praktyki, teoria odgrywa drugorzędną rolę (w przeciwieństwie do TR M1S, w którym punkt

wyjścia stanowi teoria naukowa, a hipotezy/pytania badawcze wywodzą się z bardziej ogólnych twierdzeń teoretycznych).

3. Analiza danych (*date analysis*) - koncentracja na znaczeniu praktycznym, a nie statystycznym (w przeciwieństwie do TR M1S w którym dominuje rygorystyczna analiza danych badawczych o charakterze statystycznym).
4. Próbowanie (*sampling*) - w miejscu badań z badanymi, rozumianymi jako wspólnota badawcza (w przeciwieństwie do TR M1S, w którym występuje próbka losowa lub reprezentatywna).

W organizacji procesu badawczego, począwszy od etapu rekonesansu badawczego, poprzez II-u etapowe dynamiczne cykle spiralne PEAR M2S moja obecność jako badaczki była fundamentalnie osadzona w przestrzeni facylitacji. W organizacji tak rozumianego procesu badawczego istotną rolę odgrywała identyfikacja grupy badanej z założonymi przez siebie celami o charakterze praktycznym i badawczym. Wzajemne wspieranie się badanych i dostrzeganie sensu badawczego, skutkowało zaangażowaniem badanych w wykonywanie celowych działań, zmierzających do realizacji założonej i dostrzegalnej potrzeby zmiany w dotychczasowej praktyce edukacyjno-terapeutycznej. Wspólnotowo-etapowa refleksyjność badaczki i badanych, identyfikowała „nowe” obszary problemowe, ukierunkowane zarówno na wykonawstwo działaniowe (arystotelesowa kategoria *praxis*), jak również na tworzenie wiedzy przez refleksyjnych praktyków (nauczyciele przedmiotowi, szkolni specjaliści). W ten sposób tworzyła się aktywna wspólnota osób uczących się z własnego doświadczenia.

Świadomość i rozumienie potrzeby tego rodzaju badań partycypacyjnych w praktyce edukacyjnej, została wyraźnie zidentyfikowana przez szkolny zespół nauczycieli i specjalistów już na etapie rekonesansu badawczego. Zapoznanie się z teorią dotyczącą procesu badawczego PEAR M2S przez badanych stanowiła początek identyfikacji i zaangażowania w proces badawczy, obejmujący dynamiczno-działaniowo-spiralne cykle badawcze. Tego rodzaju identyfikacja zespołowa stworzyła przestrzeń na obecność facylitacji w wymiarze holistycznym, zainicjowanym przez badaczkę i ewoluującym w kierunku wspólnotowym, rozumianym jako trój-elementowe zaangażowanie w działanie badawcze, obejmujące sferę fizyczną (zgoda na uczestnictwo w badaniu), emocjonalną (zaangażowanie, odpowiedzialność za badanie), intelektualno-refleksyjną (mono i polirefleksja, refleksyjność ewaluacyjna). Podczas procesu badawczego wyłoniły się również znaczące, nowe (poboczne) wątki badawcze, takie jak:

1. Sposób rozumienia zespołu Aspergera przez rodzica ucznia z ZA jako wyraźnie ukierunkowana potrzeba, aby dziecko nie wyróżniało się na tle zespołu klasowego, było

takie jak inne dzieci w klasie, było *znormalizowane*, ponieważ *wyróżnianie się* powoduje i będzie powodowało trudności w akceptacji dziecka przez rówieśników, odrzucanie, wyśmiewanie się, a to staje się przyczyną braku chęci do uczestnictwa w życiu szkoły generując stany depresyjne u dziecka i izolację rówieśniczą; pragnieniem rodzica jest, aby *dziecko efektywnie weszło w życie ze świadomością posiadania mocnych stron*; rodzic był na stanowisku, że podczas rozmowy o jego dziecku, powinien być również obecny, ponieważ w przekonaniu rodzica *najlepiej opowie o sobie, swoich trudnościach i aktualnych zainteresowaniach* (wątek narracyjny rodzica podczas spotkania w szkole na zaproszenie koordynatorki zespołu w gabinecie Pani pedagog szkolnej, w mojej obecności jako badaczki-uczestniczki).

2. Sposób rozumienia zespołu Aspergera przez ucznia z ZA - w wielowątkowym monologu narracyjnym, w trakcie wielogodzinnego spotkania (taka była potrzeba ucznia z ZA) w gabinecie Pani- szkolnej pedagog, jako miejsca znanego i zaakceptowanego przez ucznia w obecności rodzica (matki) i koordynatorki szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów. Uczeń z ZA podkreślił, że jest szczególnie zainteresowany sposobem organizacji procesu edukacyjno-terapeutycznego *dla niego*. Chętnie i z ogromnym zaangażowaniem opowiadał o swoich pasjach, świadomie identyfikując i podkreślając swoje mocne strony w odniesieniu również do przyszłościowych planów związanych z realizacją aktualnych zainteresowań. W wypowiedzi, chętnie opowiadał, *co podoba mu się w szkole, jakich ceni sobie nauczycieli i za co*. Uczeń wskazywał na brak zrozumienia ze strony rówieśników w klasie i poszukiwania relacji w bardziej *dorosłym towarzystwie* lub u osób z którymi łączy go *wieź rozumienia komunikacji i zainteresowań*. Uczeń chętnie odpowiadał na moje pytania jako badaczki-uczestniczki, zwracając uwagę na logikę ich formułowania, precyzję wypowiedzi i *autentyczność zainteresowania*. Podczas wypowiedzi twierdził, *że czuje się swobodnie, może chodzić, nie musi utrzymywać kontaktu wzrokowego i robi to, kiedy chce, a nie z przymusu, bo takie są wymagania ludzi neurotypowych*. Uczeń podkreślał, że jest *dumny ze swojej indywidualności i oryginalności w myśleniu*, ale jednocześnie podkreślał, że doświadcza poczucia zagubienia i niezrozumienia rówieśniczego, pomimo odczuwanej akceptacji ze strony klasy. Wskazywał, że jest wdzięczny szkole za to, że może pokazywać swój talent (gra na gitarze) i że wybrani nauczyciele chętnie go słuchają na przerwach, dają mu głos na lekcji, *choć czasami mu się nudzi*.

Analiza treści rozmowy z uczniem z ZA i rodzicem z *critical friend*, pozwoliła zidentyfikować ważne obszary istotne z punktu widzenia ucznia, takie jak: dominacja w procesie lekcyjnym treści już znanych - stąd nuda i potrzeba wychodzenia z lekcji, brak możliwości wypowiedzi - kiedy chcę i mam taką potrzebę, bo myśl mi ucieknie-, praca w grupie nie jest satysfakcjonująca i nie sprawia zadowolenia uczniowi, konieczność podporządkowania się do grupy, a *nie do moich natychmiastowych pomysłów*, doświadczane złościwości ze strony kolegów, potrzeba rozmowy z *dorośłym* przed lekcjami w szkole, na przerwach lekcyjnych, poszukiwanie osób o podobnych zainteresowaniach, *aby można było sensownie rozmawiać, moje zainteresowania-to moja moc, chcę być indywidualistką-to jest dla mnie ważne, cenię sobie nauczycieli z pasją..* Wyłonione kwestie zostały poddane wspólnej zespołowej refleksji jako podstawy do uwzględnienia w organizacji procesu kształcenia w wymiarze indywidualnym, dostosowanym do aktualnych potrzeb, możliwości i zainteresowań ucznia z ZA. Kontekst narracji ucznia co myślę o doświadczaniu i obecności w procesie kształcenia, skutkowało rozumieniem przez badanych jak ważny jest fakt wsłuchiwania się w to, co mówi uczeń i rodzic. Taki sposób interpretacji narracji ucznia z ZA i rodzica wpisuje się w podejście oparte na współpracy i intersubiektywnym doświadczaniu świata w procesie holistyczno-rozwojowego wsparcia. Nadaje mu również wymiar progresywny, rozumiany jako stwarzanie możliwości do indywidualnego rozwoju w spektrum autyzmu według własnego wzorca, w przestrzeni społeczno-kulturowej, jaką jest szkoła.

Wielowątkowy proces badawczy, ukierunkowany kontekstowo na zidentyfikowane wspólnotowo problemy badawcze, w oparciu o postawione pytania badawcze (w procesie PEAR M2S nie są identyfikowane jako „wskaźniki badawcze”) przez grupę fokusową (badani tworzący szkolny zespół nauczycieli i specjalistów) skutkowało zaplanowaniem i organizacją procesu badawczego, zgodnie z teorią badań partycypacyjnych. Począwszy od etapu rekonesansu badawczego, poprzedzonego zgodą badanych na udział w PEAR M2S, zostały podjęte następujące czynności badawcze:

- analiza sytuacji przed badawczej z koordynatorką szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów, za zgodą dyrektorki szkoły (wyjaśnienie wątpliwości i obaw na linii badani-badaczka kierowanych na wstępie przez badanych do koordynatorki zespołu, analiza kwestii, czy w szkole istnieje potrzeba badań PEAR M2S, ważność poznania teorii badań PEAR M2S),
- zainicjowanie rozmów indywidualnych badaczki z badanymi, zgodnie z ich możliwościami i warunkami jako potrzeba badanych i badaczki, wpisana w proces asymilacji ze środowiskiem badanych (dot. wyjaśnienia wątpliwości i obaw indywidualnych

związanych z procesem badawczym, np. dostosowania do możliwości i ograniczeń czasowych - problem „łączenia etatów” nauczycieli i szkolnych specjalistów oraz sytuacyjnych - reżim pandemiczny COVID-19),

- dostosowanie się badaczki do ustaleń szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów w zakresie organizacji i planowania spotkań obligatoryjnych (wynikających z prawa oświatowego) i fakultatywnych (według potrzeb badawczych),
- wybór (za zgodą) osoby, której została przypisana rola *critical friend*,
- wyrażenie zgody przez dyrektorkę szkoły i szkolny zespół nauczycieli i specjalistów na (współ) uczestnictwo obserwacyjno-nie ingerujące w zaplanowanych oficjalnych spotkaniach szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów.

Istotną kwestią w organizacji procesu badawczego PEAR M2S było dostosowanie się badaczki do czasu pracy nauczycieli i szkolnych specjalistów oraz zaplanowanych „odgórnie” całościowych spotkań zespołu, określanego jako „zespół ds. IPET” dla ucznia z ZA, regulowany prawem oświatowym, tj. „spotkania zespołu odbywają się w miarę potrzeb, nie rzadziej jednak niż dwa razy w roku szkolnym” (Dz. U. RP z 9 lipca 2020 r., poz. 1309 w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym).

Wskazany zespół został powołany przez dyrektorkę szkoły ogólnodostępnej po dostarczeniu przez rodziców ucznia z zespołem Aspergera orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego na etapie klasy szóstej. Natomiast jako badaczka dołączyłam do spotkań ww. zespołu na etapie kształcenia ucznia w klasie ósmej. Uczeń miał już opracowany Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny (IPET), który był poprzedzony Wielospecjalistyczną Oceną Poziomu Funkcjonowania Ucznia (WOPFU), podlegający modyfikacji wynikającej z bieżącej diagnozy funkcjonalnej. W związku z zaleceniem zawartym w powoływanym orzeczeniu, uczniowi i nauczycielom w procesie lekcyjnym towarzyszyła nauczycielka współorganizująca kształcenie. Za zgodą dyrektorki szkoły oraz osób wchodzących w skład szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów, jako badaczka uzyskałam możliwość współuczestniczenia w spotkaniach ww. zespołu, zgodnie z przyjętym przez zespół harmonogramem spotkań. Zarówno dyrektorka szkoły, jak i członkowie ww. zespołu jako badani nie wyrazili zgody na rejestrację obrazu i dźwięku podczas spotkań zespołu. Jako badaczka dokonywałam zapisu w formie szczegółowych sprawozdań i protokołów, dzienników refleksji poddanych refleksyjnej analizie z udziałem *critical friend*.

Propozycja badaczki rejestracji audio-video podczas uczestnictwa w spotkaniach ww. zespołu wywołała obawy i lęk wśród członków zespołu badanych, a nawet postawę wy-

cofania się, rozumianą jako *nagrywanie pozbawi autentyczności i naturalności podczas spotkań zespołu* (narracja koordynatorki zespołu jako wyraz *zdania innych nauczycieli*).

Z uwagi na powyższe obawy badanych, jako badaczka dostosowałam się do oczekiwań i potrzeb ww. zespołu, aby nadać im walor jak najbardziej autentycznych i rzeczywistych sytuacji badawczych. Zapewnienie poczucia komfortu i bezpieczeństwa badanych z uwzględnieniem zasad etycznych stanowiło dla badaczki priorytet badawczy. Dostrzeżone przez badaczkę obawy badanych stały się podstawą do „uelastycznienia” procesu badawczego (założonego w IPB jako wymóg ustawowy w szkole doktorskiej) w dostosowaniu się badaczki do aktualnych możliwości i ustalonego odgórnie planu przez szkolny zespół nauczycieli i specjalistów.

Systematyczne, refleksyjne spostrzeżenia badaczki, wzbogacone o analizę z *critical friend* pozwoliły nadać badaniom indywidualny wymiar, w który wpisywały się określone działania, związane z zainicjowaniem cyklu działaniowo-badawczego (spiralnego), który zainicjował kolejny cykl PEAR M2S.

Zapis w dzienniku autorefleksji badaczki, obejmujący etap rozpoznawczo-diagnostyczny brzmi następująco,

Koordynatorka ww. zespołu zaproponowała nauczycielom (po wspólnych ustaleniach) tworzącym powoływany zespół, indywidualne spotkanie ze mną w czasie i miejscu najbardziej dla nich dogodnym, w celu wyjaśnienia istoty prowadzonych przeze mnie badań. Indywidualne spotkania z wybranymi nauczycielami odbywały się w formie przez nich zaproponowanej (gabinet pedagoga szkolnego, pokój nauczycielski, klasa szkolna, kontakt telefoniczny) do której jako badaczka dostosowywałam się. Po każdym spotkaniu rozmawiałam z koordynatorką szkolnego zespołu dzieląc się spostrzeżeniami i refleksjami ze spotkań z nauczycielami, które nadawały kierunek badaniom, określając aktualne potrzeby nauczycieli, wynikające z organizacji procesu edukacyjno-terapeutycznego dla ucznia z zespołem Aspergera. Stawały się one przestrzenią do formułowania pytań badawczych, nadających kierunek konceptualizacyjny dla problemu badawczego, formułowanego wspólnotowo o charakterze rzeczywistym, wynikającym z potrzeby doskonalenia własnej praktyki na podbudowie teoretycznej oraz zasobach posiadanego doświadczenia zawodowego. Istota tak rozumianego problemu badawczego, identyfikowanego wspólnotowo w aspekcie krytyczno-refleksyjnym nie była odgórnie zaplanowanym i hipotetycznym zamierzeniem badacza, stanowiąc opozycję wobec technologicznej interwencji badań w działaniu, osadzonej fundamentalnie w cyklu działaniowym: planuj-działaj-obszruj-sprawdzaj efekty, który jest obecny w koncepcji Kurta Lewina (1890-1947) Tak rozumiany proces action research pozbawia go krytycznej refleksyjności, wpisując się raczej w kanony metodologii pozytywistycznej (R. McTaggart, 2006, s. 313-337). Z uwagi na

ustawowy obowiązek opracowania Indywidualnego Planu Badawczego w szkole doktorskiej, koniecznym stało się jego opracowanie w formie załączonej tabeli metodologicznej. Niemniej w żaden sposób nie było ono przeze mnie interwencyjnie wdrażane w procesie badawczym PEAR M2S z uwagi na istotę badań o charakterze partycypacyjnym.

Kolejny zapis z dziennika autorefleksji badaczki obejmujący refleksję z dynamiczno-działaniowych cykli badawczych jest następujący,

Złożoność rzeczywistej sytuacji społeczno-szkolnej w procesie badawczym nie pozwalała mi na przewidywalność wszystkiego z uwagi na jego dynamizm. Wzajemne nakładanie się na siebie działań wynikających z aktualnych potrzeb i procesu refleksyjno-krytycznego badanych wnosila możliwość zmian w planie działania badawczego, ponieważ „zaangażowane osoby”, jak pisze Robin McTaggart uczyły się z własnego doświadczenia, „udostępniając to doświadczenie innym” w oparciu o rzeczywisty kontekst problematyczny (R. McTaggart, 2006, s. 316-317). Dziejący się proces wzajemnego uczenia się od siebie na linii: badacz-badani-badacze pozwalał na tworzenie wiedzy i doskonalenie dotychczasowej praktyki w oparciu o rzeczywiste sytuacje edukacyjno-terapeutyczne ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na diagnozę nozologiczną, wynikającą z dokumentacji ucznia, tj. zespół Aspergera. Doświadczane poczucie odpowiedzialności badanych, o którym pisze Robin McTaggart „za decydowanie o kierunku działań opartych o krytyczne refleksje” prowadziło do udoskonalania dotychczasowej praktyki w obszarze indywidualizacji kształcenia ucznia ze spektrum autyzmu w procesie którego istotną rolę odgrywało zjawisko percepcji o charakterze refleksyjnej indywidualnej i wspólnotowej ewaluacji. Wypracowane wspólnotowo strategie doskonalące dotychczasową praktykę w obszarze edukacyjno-terapeutycznym w szkolnym zespole nauczycieli i specjalistów, pozwoliło na identyfikację trudności i rozpoznawanych potrzeb nauczycieli oraz samego ucznia z ZA, pozwalając na opracowanie konstruktywów teoretycznych o charakterze wdrożeniowym. Systematyczne indywidualne i zespołowe spotkania w czasie pandemicznego i obowiązkowego kształcenia zdalnego (październik-luty 2021/22) w oparciu o etapową spiralę (auto) refleksji, pozbawionej technologizacji i instrumentalizmu, stworzyło przestrzeń do identyfikacji potrzeby w zakresie opracowania dokumentów, wspierających proces indywidualizacji kształcenia ucznia zdolnego z ZA, poprzedzonego diagnozą pedagogiczną, kwestionariusz uzdolnień szczegółowych według koncepcji H. Gardnera, arkusz identyfikacji trzech składników talentu Eby i Smutny, obserwacje nauczycieli i specjalistów, rozmowy z uczniem w obecności rodzica i pedagog szkolnej, dokumentacji ucznia z ZA). Etapowe opracowanie indywidualnego profilu ucznia z ZA (IPU, ANEKS 3), najpierw przez każdego z nauczycieli uczących, następnie poddanego zespołowej refleksji krytyczno-analitycznej oraz uwzględnienie etapów studium indywidualnego przypadku ucznia z

ZA, wg. Katarzyny Kołodziejczyk, tj. określenie problemu, protokoły z obserwacji zachowań i pracy, informacji uzyskanych od osób trzecich, analizę szkolnej dokumentacji (IPET, WOPFU, ocena poziomu funkcjonowania ucznia na zajęciach rewalidacyjnych w roku szkolnym 2020/21 oraz 2021/22, prognozę, propozycję działań, metod i form pracy z uczniem zdolnym (K. Kołodziejczyk, s. 19-28)¹⁴⁰, pozwoliło na opracowanie etapów tworzenia programu pracy z uczniem zdolnym ze spektrum autyzmu (zespołem Aspergera).

Z uwagi na fakt, że uczeń z ZA był na etapie ostatniej klasy szkoły podstawowej (klasa VIII), zainicjowanie kolejnego etapu badawczego, określanego jako wdrożeniowy mógłby zaistnieć na etapie szkoły średniej. Warunkiem jego zainicjowania mógłby być fakt dostarczenia przez rodzica orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego na kolejny etap edukacyjny do wybranej szkoły średniej, a szkolny zespół nauczycieli i specjalistów (jako nowy, nie uczestniczący w uprzednim procesie badawczym na etapie szkoły podstawowej), dostrzegłby identyfikowalną potrzebę jego refleksyjnego wdrażania w organizacji indywidualizacji procesu kształcenia w uwzględnieniu indywidualnych preferencji, zainteresowań i zdolności ucznia z ZA.

Podkreślenia wymaga fakt, że w strukturze PEAR M2S zostały uwzględnione przez badaczkę w II cyklach działaniowo-badawczych elementy składowe z mapy refleksyjności, a mianowicie refleksyjność (*reflexivity*) rozumiana jako systematyczna krytyczna refleksja badawcza o charakterze inkrementalno (przyrost) - iteracyjnym (powtarzalność, systematyczność), m.in. nad własnymi działaniami, rozumianymi jako „język indywidualnych narracji”, (M. Mendel, 2013, s. 140) i badanych jako „metarefleksja” (M. Mendel, 2013, s. 137) z uwzględnieniem typów refleksyjności według Henryka Mizerka:

- r. personalna, która „pozwala na ujawnienie wpływu indywidualności badacza np. jego osobowości, biografii na przebieg procesu badawczego” jako proces odchodzenia od „realistycznych opowieści” podczas których „badacze (w trosce o naukową wiarygodność) starali się dokumentować prowadzone (..) obserwacje, na rzecz prezentacji danych przyjmujących postać osobistych wyznań badacza (*confessional tales*)” wraz z tworzeniem przestrzeni na „opis doświadczenia zdobytego w toku badań (...) oraz ujawnienie pojawiających się dylematów” (H. Mizerek, 2018, s. 221-222),
- r. funkcjonalna (analiza do jakiego stopnia występowanie w roli badacza „rzutuje” na przebieg procesu badawczego), tj. „w praktyce badacz może nieświadomie narzu-

¹⁴⁰ Copyright by Instytut Badań nad Demokracją i Studium Prawa Europejskiego w Warszawie (zasoby własne).

cać badanym swój sposób widzenia problematyki, którą podjął” (H. Mizerek, 2018, s. 222),

- r. dyscyplinarna o charakterze metodologicznym, która pozwala „na określenie miejsca konkretnego projektu badawczego w przestrzeni prowadzonych debat na temat teorii i metodologii badań naukowych” (H. Mizerek, 2018, s. 222),
- r. etyczna jako poszanowanie praw uczestników badań, „w duchu porozumienia i troski” (M. Czerepaniak-Walczak, 2013, s. 76, cyt. za: R. Johnson, 2010, s. 204).

Uwzględnienie przeze mnie jako badaczkę-uczestniczkę, „mapy” rodzajów refleksyjności (H. Mizerek, 2018, s. 222, cyt. za: L. Finlay, 2002), tj.:

- introspekcji (wgląd w siebie badacza nie jest celem samym w sobie, stanowi punkt wyjścia do „pogłębionej interpretacji i wieloaspektowego wglądu” w proces badawczy),
- intersubiektywnej refleksji nad charakterem relacji i jej dynamiką z uczestnikami procesu badawczego jako człowiek-człowiek, a nie rola-rola (por. M. Kelly, 1994),
- wzajemnej współpracy pomiędzy uczestnikami procesu badawczego (partycypacja),
- krytyki społecznej (obszar teorii krytycznej, zawiera element uświadamiania sobie „do jakiego stopnia nierównowaga statusów (...) między badaczem a uczestnikiem może utrudniać zarówno przebieg badania, jak i zniekształcać jego wyniki” (H. Mizerek, 2018, s. 224),
- dyskursywnej dekonstrukcji, rozumianej jako świadomość niejednoznaczności znaczeń zawartych w języku narracji reprezentacji „świata uczestników badania” (H. Mizerek, 2018, s. 224), skutkowałą nadaniem- refleksji badawczej- statusu ważności jako znaczących danych badawczych, począwszy od rekonesansu badawczego oraz w II cyklach działaniowo-badawczych.

Proces badawczy PEAR M2S był fundamentalnie oparty o partycypację, rozumianą jako współuczestnictwo, ale nie w utożsamieniu z konsultacjami, obejmując: wiedzę (poznanie i asymilacja teorii badań PEAR M2S, tworzenie wiedzy w wyniku procesu badawczego jako elementu wzbogacającego naukę, rozwiązywanie problemów praktycznych we współpracy z badanymi (działanie-dynamiczne cykle działaniowe, projektowanie zmiany, konstruowanie modelu pracy z uczniem zdolnym z ZA poprzedzony rozpoznaniem zdolności ucznia poprzez zastosowanie narzędzi diagnostyczno-pedagogicznych) oraz faktyczne zanurzenie się badaczki-uczestniczki, w badany obszar, między innymi poprzez dostosowanie się do społeczności badanej, dialog narracyjny oraz zaangażowanie (Ł. Afeltowicz i in., 2021, s. 2, 15). Powyższy

etap działaniowo-praktyczny skutkowało wspólnym wypracowaniem modelu teoretyczno-praktycznego, który został określony przez uczestników jako etap tworzenia programu pracy z uczniem zdolnym ze spektrum autyzmu (zespołem Aspergera) - ANEKS 4.

9.8. Ryzyko badawcze i kwestie etyczne

Z uwagi na fakt, że proces badawczy został zaplanowany w miejscu pracy badanych, już na etapie rekonesansu badawczego poddaliśmy (badaczka-badani) analizie czynniki ryzyka, do których zaliczyliśmy: rutynę jako „codzienną praktykę w tym samym schemacie” (wypowiedź nauczycielki), przekonanie, że to „inni, tj. specjaliści szkolni wyznaczają kierunek działań edukacyjno-terapeutycznych; mają wiedzę i to daje im rację” (wypowiedź nauczycielki) oraz możliwość zdominowania przez osoby bardziej aktywne w szkolnym zespole nauczycieli i specjalistów, występujące w nieformalnej roli liderów wraz z przyjęciem ich sposobu myślenia o uczniu ze spektrum autyzmu. Towarzysząca świadomość, że „ludzie najprawdopodobniej zmieniają się w kontekstach społecznych”, pozwoliła uwzględnić prawo badanego do zmiany decyzji w procesie badawczym (R. McTaggard, 1994, s. 332). Ważnym czynnikiem w procesie badawczym było uwzględnienie „dyscypliny” badawczej, rozumianej jako porządkowanie (dyscyplinowanie) własnych subiektywnych interpretacji oraz budowanie umiejętności obiektywizacji doświadczenia przy współpracy z *critical friends*. Robin McTaggard określa to jako „obiektywizacja indywidualnego doświadczenia poprzez zbiorową refleksję” (R. McTaggard, 1994, s. 329). Z uwagi na wielość perspektyw wyrażanych przez badanych oraz nakładające się kalendarze pracy (łączenie etatów przez badanych w kilku szkołach) przewidzieliśmy (badaczka i badani) ryzyko badawcze rozumiane jako utrudnienie procedowania i osiągnięcia założonych celów badawczych „zmuszając do negocjacji ustalonych terminów” (A. Góral i in., 2019, s. 76). Uwzględnienie zmiennej rzeczywistości pandemicznej COVID-19 stawało się czynnikiem ryzyka w zaplanowanym wspólnie procesie badawczym, począwszy od etapu I cyklu badawczego. Świadomość partycypacji w procesie badawczym pozwalała unikać ryzyka związanego z dyrektywną interwencyjnością i przejawianiem skłonności do krytykowania dotychczasowej praktyki badanych wraz z próbą proponowania rozwiązań jako strategii na doskonalenie praktyki przeze mnie jako badaczkę.

Istotnym elementem w procesie badawczym było również określenie zasad wynikających z tak zwanych dobrych praktyk badań naukowych, rozumianych jako etyczne zasady, dotyczące poszanowania praw osób uczestniczących w badaniu.

Jak słusznie zauważają, Anna Góral i in.,

„W pracy badacza decydującego się na realizację *action research* ze względu na wysoki poziom interakcyjności między badaczem a uczestnikami badań, który charakteryzuje ten proces, w sposób szczególny wybrzmiewają te wątki. Etycznie wrażliwe są w szczególności te badania, w trakcie których uczestnicy dzielą się swoimi emocjami, doświadczeniami, potrzebami czy motywacjami. Wielokrotnie dotykane są wówczas kwestie bardzo prywatne z życia badanych, co wymusza na badaczu ostrożność i delikatność w postępowaniu. Często w wyniku badań otrzymuje się drażliwe i poufne informacje, które wywołują u badacza refleksję na temat sposobu i ewentualnych konsekwencji ich wykorzystania” (A. Góral i in., 2019, s. 106).

Badani w sposób przemyślany i świadomy wyrazili zgodę na badania naukowe PEAR M2S, po uprzednim zapoznaniu się z ich założeniami, tj. teorią dotyczącą struktury badawczej w PEAR wraz ze świadomością, że mają prawo do wycofania się na każdym etapie badawczym. Jak piszą powoływani autorzy,

„Partycypacyjny wymiar badań w działaniu (...) sprawia, że kwestie etyki przestają być jedynie problemem badacza, ale stają się sprawą wspólną wszystkich zaangażowanych w ten proces (...) Tylko zrozumienie, że potrzeba refleksji etycznej wykracza poza granice indywidualnego działania badacza oraz jego konkretnych wysiłków badawczych, pozwala na budowanie kompleksowych relacji wewnątrz społeczności (...) zaangażowanymi w proces badań” (A. Góral i in., 2019, s. 111).

Słusznie zauważają badacze, że etyka w procesie partycypacyjnych badań staje się sprawą wspólną, ponieważ wiąże się z wyzwaniem etycznymi na każdym etapie struktury badawczej. Ich zdaniem „Zwrócenie uwagi na etyczne implikacje (...) musi trwać przez cały czas, ponieważ badacze w działaniu dążą do wprowadzania pozytywnych zmian w analizowanych systemach, angażowania się w ciągłe cykle działania i refleksję, które określają (...) praktykę” (A. Góral i in., 2019, s. 112). Istotnym elementem w procesie badawczym była również systematyczna refleksja badaczki i badanych nad nadawaniem zasadom etycznym subiektywnych znaczeń. Wyjaśnianie budzących się wątpliwości, obaw na każdym etapie badawczym, w atmosferze szacunku, stanowiło jeden z aspektów etycznych, rozumianych jako prawo do „bycia autentycznym” z prawem do wyrażania własnego zdania. Na propozycję badaczki możliwości uwzględnienia koncepcji „przymierza etycznego” w badaniach

PEAR M2S, badani pozostali na stanowisku, że tego rodzaju proces badawczy nie wymaga tak radykalnej umowy etycznej pomiędzy stronami (A. Góral i in., 2019, s. 112, za: W. May, 1980). W procesie badawczym zostały uwzględnione następujące normy etyczne, takie jak: zgoda badanych na uczestnictwo w PEAR M2S, zgoda na zapoznanie się ze specjalistyczną dokumentacją prowadzoną przez szkolny zespół nauczycieli i specjalistów, wspólne ustalenie zasad „zapisu sprawozdawczego” z indywidualnych i wspólnych spotkań zespołu, rozumianych jako „materiał badawczy”, zachowanie zasady poufności i ochrony danych poprzez udostępnienie tylko takich fragmentów narracji, na które wyrazili zgodę badani.

Jako badaczka, uwzględniłam możliwość wystąpienia zmiennych warunków badawczych (np. sytuacji pandemii) oraz elementów „zakłócających”, takich jak: możliwość zdominowania badanych przez badaczkę („uciszanie głosów” badanych), rozpatrywanie procesów badawczych wyłącznie w wymiarze obiektywnym, nie zależnym od działań badanych, pozbawionym elementów subiektywistycznych („wzmacnianie” badanych na zasadzie „wiedzy/władzy” badacza), „niebezpieczeństwo znormalizowania pewnych układów” w środowisku badanym (Ł. Afeltowicz i in., 2021, s. 5, 8, 11, cyt. za: M. Burawoy, 2009), niebezpieczeństwo asymilacji modelu ekspercko-dyrektywno-instrumentalno-interewncyjnego, zdominowanie zasadami „sztywnej”, scjentyistyczno-tradycyjnej metodologii badawczej, możliwość wystąpienia „pułapki” modelu „uczestnictwa w uczestniczeniu” (R. S. Arnstein, 2012), możliwość trudności wewnątrz-zespołowych w grupie badanych (niski poziom zaufania, dyrektywność koordynatora zespołu, badacza i badanych, zdominowanie przez najaktywniejsze osoby), możliwość dynamizmu logistyczno-organizacyjnego z uwagi na zmienność sytuacyjną w stosunku do pierwotnego zamierzenia badacza (sytuacja pandemiczna), niebezpieczeństwo „przymuszenia”, rozumiane jako „odgórna” decyzja (dyrektora) do uczestnictwa w procesie badawczym, możliwość pomijania przez badacza mniej aktywnych osób w zespole badanym, niebezpieczeństwo wystąpienia „napięcia między autentycznym angażowaniem ludzi, a próbą ich podporządkowania, na przykład na drodze edukowania” przez badacza (M. Miessen, 2010; P. Freire, 2018) oraz niebezpieczeństwo generalizacji badań PEAR M2S rozumiane jako tworzenia uniwersalnej wiedzy o dużym stopniu ogólności (charakterystyczne w tradycyjnym ujęciu badań naukowych, wpisanych w model *Mode I Science*). Poszanowanie praw uczestników badań w „duchu porozumienia i troski” stanowiło dla mnie jako badaczki uznanie istotnej roli etycznej w procesie PEAR M2S (M. Czerepaniak-Walczak, 2013, s. 76, cyt. za: R. Johnson, 2010, s. 204).

Struktura pracy i jej szczegółowe omówienie (podsumowanie i wnioski)

W strukturze dysertacji zauważalne jest rozbudowane *expose* teoretyczne w pierwszej części. Jest ono wynikiem szczegółowej analizy teorii dotyczących przyczynowości autyzmu na przestrzeni dziejowej, począwszy od historii autyzmu od czasów baśni o wróżkach (A. Brauner, F. Brauner, 1988), poprzez teorie psychogenne, biomedyczne i neurorozwojowe. Dysertacja składa się z III części, które podzielone są na tematyczne rozdziały i podrozdziały. Poprzedzona jest obszernym wprowadzeniem, które opisuje ważność podjętego tematu na gruncie edukacji polskiej - proces indywidualizacji kształcenia ucznia ze spektrum autyzmu powyżej normy intelektualnej (ucznia zdolnego) w szkole ogólnodostępnej. Jest on oparty o specjalistyczną dokumentację ucznia, do której zalicza się orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, które stanowi podstawę powołania szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów. Zgodnie z obowiązującym prawem oświatowym, powołany zespół opracowuje Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny (IPET), poprzedzony Wielospecjalistyczną Oceną Poziomu Funkcjonowania Ucznia (WOPFU). W dysertacji jest określony jako zespół psychoedukacyjny (ze względu na jego skład). Określa on kierunek działań edukacyjno-terapeutycznych oraz dostosowania warunków i wymogów edukacyjnych do aktualnych potrzeb i możliwości ucznia autystycznego, między innymi w oparciu o zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. Rozpoznanie i uwzględnienie mocnych stron ucznia, jego aktualnych zainteresowań i potencjału intelektualno-poznawczego w procesie dydaktycznym sprzyja indywidualizacji kształcenia w przestrzeni szlachetnej inkluzji, pozbawionej deklaratywności i wykluczeń. Sposób „postrzegania percepcyjnego” ucznia autystycznego przez nauczycieli i szkolnych specjalistów ma wpływ na sposób rozumienia autyzmu. Dominujący język medykalizacji (wynikający z klasyfikacji ICD-10 i ICD-11) jako zaburzenie, choroba i niepełnosprawność tworzy przestrzeń dla rozumienia ucznia ze spektrum autyzmu tylko w kategorii deficytu i braku w paradygmacie ułomności z przyzwoleniem na awersyjną terapię i socjalizację. Indywidualizacja może być wzrostowa tylko wtedy, gdy uczeń zdolny ze spektrum autyzmu będzie postrzegany jako rozwijający się w spektrum w odmiennej od typowej trajektorii rozwojowej w paradygmacie neuroróżnorodności.

Część I dysertacji stanowi rozważania teoretyczne nad ewoluującymi na przestrzeni dziejowej teoriami dotyczącymi przyczyn autyzmu. Rozdział 1 omawia szczegółowo teorie

naukowe, neurorozwojowe i ich implikacje pedagogiczne. Dotyczy istoty rozumienia odmienności neurorozwojowej w korelacji do paradygmatu pozytywistycznego i jego powiązań z medykalizacyjnym modelem rozumienia ASD. W kolejnym podrozdziale znajduje się charakterystyka syndromu autystycznego, uwzględniająca różnice płciowe w oparciu o założenia teorii empatyzowania-systematyzowania Simona Barona-Cohana. Istota odmiennego stylu poznawczego osób ze spektrum autyzmu według Simona Barona-Cohana w aspekcie dwóch modeli interpretacyjnych - odniesienie do pojęcia niepełnosprawności ucznia z ASD stanowi kluczową przestrzeń interpretacyjną w kolejnym podrozdziale. Dalsze podrozdziały z I części dotyczą kwestii, takich jak: rozumienie continuum spektrum autystycznego w modelu eklektycznym, *Autism Spectrum Conditions* (ASC) jako odmiennego sposobu odbierania świata w kontekstach filozoficzno-edukacyjnych, omówienie teorii umysłu w korelacji do złożonych procesów mentalizowania w opisie ucznia z ASD w procesie dostosowywania warunków edukacyjnych, wyjaśnienie istoty zdolności samorodnych, wyspowych występujących w zespole sawanta oraz zinterpretowanie ontologiczne myśliciela monotropicznego w spektrum autyzmu. Rozdział 2 w I części dysertacji skupia się na próbie wyjaśnienia psychogenego i biomedycznego autystycznego spektrum w wymiarze określanym jako pomiędzy mitem, a kolektywizmem naukowym. W kolejnych podrozdziałach znajduje się odniesienie do teorii psychogennej oziębłych matek w kontekście psychoanalitycznym oraz opis ortogenicznej szkoły Bruno Bettelheima i jej współczesnego odniesienia do paradygmatu humanistycznego - kontrowersje. Końcowy podrozdział omawia teorię biomedyczną-alternatywną, która wpisuje się w sposób interpretacji przyczynowości autyzmu w korelacji do interwencyjnego behawioryzmu w terapii i edukacji ucznia z ASD. Rozdział 3 w I części dysertacji omawia koncepcję neuroróżnorodności jako źródła indywidualności uczniów z ASD w dyskursie pedagogicznym w uszczegółowieniu w kolejnych dwóch podrozdziałach jako: neuroróżnorodność obecna w obszarze filozofii społecznej oraz wskazanie wielości obrazów behawioralnych autyzmu w uwzględnieniu multifinalności i ekwifinalności. Rozdział 4 dotyczy genezy diagnozy nozologicznej - zespół Aspergera, który został wpisany (wchłonięty) w autystyczne spektrum w ujęciu klasyfikacyjnym ICD-11 i DSM 5 i jej korelacji do diagnozy funkcjonalnej w procesie edukacyjnym ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Część II dysertacji obejmuje cztery rozdziały, które dotyczą roli nauczyciela i pedagoga specjalnego w dydaktyce szkolnej i terapii uczniów z ASD w ujęciu 4-ro aspektowym. Jest on rozumiany jako wielozadaniowość, ale nie multitasking nauczyciela współorganizującego kształcenie w szkole ogólnodostępnej, nie integracyjnej, w procesie którego istotną rolę odgrywa szkolny zespół psychoedukacyjny, którego rola między innymi dotyczy organizacji

procesu indywidualizacji kształcenia uczniów z ASD (zalecenia w IPET). Ewaluacja percepcji szkolnego zespołu psychoedukacyjnego ucznia z ASD oraz opisanie modelu nauczania ustrukturyzowanego jako element holistycznego podejścia w edukacji uczniów ze spektrum autyzmu znajduje wyjaśnienie w kolejnym podrozdziale. Rozdział szósty dotyczy ucznia z ASD i jego obecności w edukacji formalnej (szkoła masowa, realizacja podstawy programowej). Obejmuje on dwa podrozdziały, które opisują potrzeby dziecka/ucznia z ASD w szkole ogólnodostępnej, bez oddziałów integracyjnych, realizującej ideę edukacji inkluzyjnej oraz wyjaśniają istotę przyczyn trudności i niepowodzeń edukacyjnych ucznia ze spektrum autyzmu. Rozdział siódmy wskazuje na modele budowania relacji z uczniem z ASD w procesie edukacyjno-terapeutycznym. Jego elementy strukturalne tworzą trzy podrozdziały wyjaśniające dwa rodzaje modeli terapeutycznych. Pierwszy z nich dotyczy modelu w oparciu o więź w rozumieniu Teorii Przywiązania, a drugi - modelu regulacji stanów emocjonalnych obszarów doświadczanych (*Self-Reg.*). Trzeci podrozdział opisuje rolę i znaczenie teorii poliwalgalnej w kontekście interpretacyjnym *Popatrz mi w oczy*. Rozdział ósmy odnosi się treściowo do rozważań i dylematów współczesnej filozofii - między wiedzą ekspercką, a potoczną środowiska szkolnego dziecka z ASD. Obejmuje dwa obszary zagadnień, tj. wyjaśnia istotę społecznego stereotypu mentalnego w budowaniu obrazu ucznia ze spektrum autyzmu oraz wskazuje na znaczenie filozoficznej narracji indywidualnej rozumienia języka autyzmu w obszarze horyzontów znaczeń w procesie edukacyjno-terapeutycznym ucznia z ASD.

Część III dysertacji szczegółowo opisuje założenia metodologiczne badań własnych, tj. partycypacyjno-edukacyjnych badań w działaniu w modelu *Mode 2 Science (participatory-educational action research M2S, PEAR M2S)*. Obejmuje osiem uszczegółowionych podrozdziałów z podziałem na poszczególne elementy, odnoszące się do opisu PEAR M2S. W pierwszych dwóch podrozdziałach opisane są dylematy paradygmatyczno-metodologiczne w pedagogice specjalnej oraz zagadnienia dotyczące sterowności paradygmatycznej o charakterze personalistyczno-działaniowym, zawartym w modelu teoretycznym z wskazaniem istoty jego wyboru. Podrozdział trzeci odnosi się do zagadnień związanych z badawczym osadzeniem paradygmatycznym. Podrozdział czwarty porządkuje założenia metodologiczne przed badawcze jako wymogiem ustawowym opracowania Indywidualnego Planu Badawczego w szkołach doktorskich. Podrozdział piąty i szósty odnosi się do postawionych przez badanych i badacza pytań, których zadaniem jest inicjowanie procesu refleksji jako elementu znaczącego w procesie identyfikowania problemów badawczych w procesie wspólnotowości i facylitacji. W podrozdziale szóstym są wymienione metody, techniki i narzędzia badawcze, których mnogość wpisuje się w pluralizm metodologiczny, charakteryzujący proces badaw-

czy PEAR M2S. Szczegółowy harmonogram procesu badawczego PEAR M2S, obejmującego takie elementy jak: czas trwania, miejsce, uczestnicy badań, rola badacza i badanych, „krytycznego przyjaciela” znajduje się w kolejnym podrozdziale. Poszczególne etapy badawcze PEAR M2S, do których zaliczają się elementy składowe, począwszy od rekonesansu dla badania w działaniu (faza rozpoznawczo-diagnostyczna), poprzez dwa cykle działaniowo-badawcze (*action spirals model*) wraz z wskazaniem wybiórczości zastosowanych elementów metodologicznych z tradycyjnego modelu *Mode 1 Science*, znajdują się w dalszych podrozdziałach trzeciej części. Szczegółowa interpretacja i prezentacja rezultatów badawczych w odniesieniu do opracowanego partycypacyjnie modelu teoretyczno-praktycznego, stanowi kluczowy element procesu PEAR M2S w doskonaleniu praktyki i tworzeniu wiedzy. Istotnym elementem procesu badawczego jest opis ryzyka badawczego i kwestii etycznych, istotnych dla badań o charakterze społeczno-jakościowym, wpisanym w orientację personalistyczno-humanistyczną.

Podsumowanie

Istota procesu badawczego PEAR M2S jest oparta o znajomość teorii dotyczącej rozumienia założeń badań w działaniu o charakterze partycypacyjnym. Nie może być identyfikowana z tradycyjnym, konwencjonalnym sposobem uprawiania badań naukowych, które wpisane są w model *Mode 1 Science* (R. McTaggard, 1994, s. 313). Proces badawczy PEAR M2S, jak słusznie zauważa powoływany badacz, nie uwzględnia kanonów dociekań pozytywistycznych. W przekonaniu Stephena Kemmisa (2014), badacz- pozytywista, dążący do ideału obiektywizmu jako bezinteresowny obserwator jest obciążony wartościami i teorią założeń badań scjentyzystycznych i ich teoretycznym reżimem metodologiczny. Sam siebie, wpisuje w obszar ukrytej interesowności jednowymiarowej, w której badani stanowią wtórne tło badawcze - o na „nich”, a nie „z nimi” są prowadzone badania (S. Kemmis, 2014, s. 6). W obszarze PEAR M2S, nie dokonuje się operacjonalizacji, takich kryteriów jak: trafność, przyczynowość, porównywalność i uogólnianie (R. McTaggard, 1994, s. 313). W przekonaniu Stephena Kemmisa i in., myślenie o teorii w partycypacyjnych badaniach w działaniu wiąże się z dynamiczną zmiennością, konstytuowaną „w praktykach teoretyzowania, które orientują nas na świat w charakterystyczny sposób (...) *Czy widzimy rzeczy takimi, jakimi są naprawdę?* ” (S. Kemmis i in., 2014, s. 2).

Powoływani badacze piszą, że

„Krytyczne działanie partycypacyjne badań naukowych odrzuca zatem pojęcie obiektywizmu badacza na korzyść bardzo aktywnego i proaktywnego pojęcia krytycznej autorefleksji - indywidualnej i zbiorowej, która aktywnie analizuje zachowanie i konsekwencje praktyk uczestników, rozumienie ich praktyk i warunków w ramach których praktykują, aby odkryć, czy ich praktyki są rzeczywiście irracjonalne, niezrównoważone lub niesprawiedliwe. W krytycznych badaniach partycypacyjnych w działaniu uczestnicy (...) są głęboko zainteresowani swoimi praktykami, tym, czy rozumieją swoje praktyki i ich konsekwencje oraz czy warunki w ramach których praktykują są właściwe. Charakter, przebieg i konsekwencje ich praktyki żywotnie wpływają na ich własne interesy, które mogą wpływać na (...) ich praktykę oraz sposób, w jaki ją rozumieją¹⁴¹” (S. Kemmis i in., 2014, s. 6).

Opisany w dysertacji etapowy proces badawczy, począwszy od rekonesansu badawczego poprzez dynamiczno-działaniowe cykle badawcze nie stanowił szeregu działań badawczych w rozumieniu „badań stosowanych”, które z założenia nie mają charakteru partycypacyjnego (por. R. McTaggard, 1994, s. 314). Partycypacja wyklucza dyrektywną interwencję badacza w postaci realizacji zamierzonych tylko przez niego celów badawczych (por. J. B. Cousins, 1995). Badacz w procesie PEAR M2S jest „wsluchującym się” w narrację badanych, którego rola ewoluuje z biernego obserwatora na aktywnego współuczestnika. Jego rola, zdaniem Stephena Kemmisa i in. wiąże się z krytycznym uczestnictwem razem z badanymi w „podróży badawczej w działaniu” (S. Kemmis i in., 2014, s. 3). W procesie PEAR M2S zostały uwzględnione uwarunkowania charakteryzujące krytyczno-partycypacyjne badania w działaniu. Zalicza się do nich organizacja wielowymiarowej przestrzeni do: refleksji nad dotychczasową praktyką, swobodnego wypowiedzania się, aktywnego włączania się w dyskusję badawczą wszystkich uczestników. W tak rozumianym procesie badawczym, celem jest wyodrębnienie kategorii interpretacyjnych i identyfikacji obszarów problemowych poprzez stawiane refleksyjne i autorefleksyjne pytania do zainicjowania krytycznej debaty nad zgromadzonym materiałem badawczym (kategoryzowanie postawionych przez badanych re-

¹⁴¹ Tekst oryginalny: „(...) *Critical participatory action research therefore rejects the notion of the 'objectivity' of the researcher in favour of a very active and proactive notion of critical self-reflection—individual and collective self-reflection that actively interrogates the conduct and consequences of participants' practices, their understandings of their practices, and the conditions under which they practice, in order to discover whether their practices are, in fact, irrational, unsustainable or unjust. In critical participatory action research (...) participants are profoundly interested in their practices, in whether they understand their practices and the consequences of their practices, and in whether the conditions under which they practice are appropriate. The nature, conduct and consequences of their practices (...) they understand them, and the conditions under which they practice. Even if they wanted to, participants in critical participatory action research could not claim to be disinterested in the practice and the consequences of critical participatory action research*”.

fleksyjnych pytań badawczych jako obszarów problemowych inicjujących spiralny cykl badawczo-działaniowy, analiza dokumentacji szkolnej i specjalistycznej ucznia z diagnozą ZA oraz sprawozdań i protokołów ze spotkań szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów). Wzajemna interakcja na linii badaczka-badani jako uczestnicy procesu badawczego, tworzyła przestrzeń do aktywnego i zaangażowanego uczestnictwa w poczuciu odpowiedzialności za badanie. Dokonująca się indywidualna i wspólnotowa auto refleksja na etapach cyklu badawczego PEAR M2S, umożliwiała przeprowadzanie wielowymiarowej ewaluacji na poszczególnych etapach spiralnego cyklu badawczego. Świadomość badaczki, że sekwencja kroków badawczych charakteryzująca projekty badawcze w konwencjonalnych badaniach naukowych, które rozpoczynają się sformułowaniem pytania badawczego, hipotezy lub problemu badawczego, zaaranżowaniem warunków eksperymentalnych lub obserwacyjnych pozwalających na sprawdzenie hipotezy, zebraniem danych, analizę wyników i interpretacji, łącząc nowe ustalenia („wytworzoną wiedzę”) do literatury naukowej, nie zawsze obejmuje etapy AR, takie jak: planowanie, działanie, obserwacja, refleksja oraz ponowną sekwencję badawczą. Stanowią one kluczowe elementy charakterystyczne dla badań w działaniu (K. Lewin, 1951; S. Kemmis, K. McTaggard, R. Nixon, 2014, s. 6).

Proces partycypacji w AR jest nakierowany na cel praktyczny o charakterze rozwojowym. W przekonaniu S. Kemmisa i in.,

„(...) wymaga traktowania innych zaangażowanych nie przedmiotowo, ale jako podmioty zdolne do mówienia i działania oraz jako osoby, które również będą żyły z konsekwencjami tego, co się robi (...) pozostaje otwarty na poglądy i reakcje innych oraz konsekwencje, jakich doświadczają inni w wyniku praktyki. W tym przypadku istnieje symetryczna, wzajemna zależność między praktykującym a innymi osobami zaangażowanymi w praktykę i na nią wpływającymi¹⁴²” (S. Kemmis i in., 2014, s.15).

Dokonująca się narracja badawcza, uwzględniała doświadczane stany emocjonalne badanych, które wiązały się z subiektywnymi przeżyciami i zaangażowaniem w proces PEAR M2S. Nie stanowiły one przedmiotu badań, ale miały znaczący wpływ na identyfikację z procesem badawczym w doświadczaniu dialogicznej wzajemności. Zostaje ona wzmocniona, zdaniem powoływanych badaczy, odpowiedzialnością za badania wynikającą ze zbiorowej

¹⁴² Tekst oryginalny: „Such a stance requires treating the others involved not as objects but as subjects capable of speech and action, and as persons who will also live with the consequences of what is done (...) he remains open to the views and responses of others, and the consequences that these others experience as a result of the practice. In this case, there is a symmetrical, reciprocal relationship between the practitioner and others involved in and affected by the practice”.

decyzji podjętej „przez ludzi, którzy działają i prowadzą badania razem w pierwszej osobie (...) jako *my*” (S. Kemmis i in., 2014, s. 16). Badawcze przeobrażanie (transformacja) w aspekcie krytycznej refleksji skutkowało dokonywaniem wyboru (identyfikacji) obszaru problemowego przez wspólnotę badawczą, rozumianą jako badaczka-badani wraz z przyjęciem założenia o „dobrej zmianie” w obszarze praktyki edukacyjno-terapeutycznej, dotyczącej uwarunkowań procesu indywidualizacji kształcenia ucznia z ZA. Stephen Kemmis i in. określają ją jako konstruowanie innej „architektury praktyki” (S. Kemmis i in., 2014, s. 17). Proces rozpoznawania potrzeby zmiany przez badanych stanowił punkt kulminacyjny w działaniach partycypacyjnych AR, stając się momentem przełomowo-zwrotnym w procesie przeobrażania dotychczasowej praktyki. Ten moment stanowił zainicjowanie działań na rzecz *good change* w I cyklu badawczym PEAR M2S. Nie była to mechaniczna sekwencja etapów działaniowo-badawczych. Poszczególne cykle badawcze zazębiały się, tworząc wzajemne korelacje w sekwencji przyczynowo-skutkowej w dynamicznym, elastycznym i otwartym procesie PEAR M2S. Jak piszą badacze,

„(...) początkowe plany szybko stają się nieaktualne w świetle uczenia się na podstawie doświadczeń. W rzeczywistości proces ten będzie prawdopodobnie bardziej płynny, otwarty i elastyczny. Dla krytycznych partycypacyjnych badań w działaniu, kryterium sukcesu nie jest to, czy uczestnicy podążali wiernie za krokami, ale czy mają silne i autentyczne poczucie rozwoju i ewolucji w swoich praktykach, rozumienia swojej praktyki i sytuacji których doświadczają. Krytyczne badania partycypacyjne w działaniu działają najlepiej, gdy współuczestnicy podejmą wspólnie każdy krok w spirali autorefleksji”¹⁴³ (S. Kemmis i in., 2014, s.18-19).

W procesie PEAR istotną rolę odgrywała wspólnotowość we współpracy. Fakt, że obszar praktyki jest ukonstytuowany w społecznych interakcjach międzyludzkich, skutkowało tym, że wpisywał się w proces wspólnego uczenia się z własnego doświadczenia na rzecz uzgadnianej zmiany przy wsparciu *critical friends*. Słusznie podkreślają badacze, że niektóre badania naukowe społeczno-edukacyjne również są nakierowane na perspektywiczną „zmięnię praktyk praktyków edukacyjnych, tak aby były one zgodne z edukacyjnymi teoriami teorety-

¹⁴³ Tekst oryginalny (...) “*In reality, action research is rarely as neat as this spiral of self-contained cycles of planning, acting and observing, and reflecting suggests. The stages overlap, and initial plans quickly become obsolete in the light of learning from experience. In reality, the process is likely to be more fluid, open and responsive. For critical participatory action research, the criterion of success is not whether participants have followed the steps faithfully, but whether they have a strong and authentic sense of development and evolution in their practices, their understandings of their practices, and the situations in which they practice. Critical participatory action research works at its best when co-participants in the process undertake each of the steps in the spiral of self-reflection collaboratively*”.

ków na temat tego, jak należy prowadzić praktykę”, ale nie są to z założenia badania o charakterze PEAR. Powoływani powyżej autorzy piszą, że

„(...) teorie teoretyków są tworzone przez własne praktyki teoretyzowania teoretyków (...) a praktyki praktyków są ukierunkowane i oparte na ich własnych informacjach teorii edukacyjnych (...) czy po prostu kategorii, według których praktycy interpretują swój świat (...) W rzeczywistości to teorie praktyków kierują ich praktyką każdego dnia. Wszystkie praktyki mają teorie kierujące nimi, niezależnie od tego, czy są to teorie formalne, czy nieformalne, ukryte czy jawne. Badania w działaniu traktują teoretyków jako praktyków, a praktyków jako teoretyków - obie role obejmują działania teoretyczne i praktyczne (...) Zaangażowani teoretycy i praktycy są również zorientowani na (...) praktyki badań lub badań w działaniu przez (...) teorie badań lub działań badawczych. (...) Nauczyciele często są skłonni myśleć, że to naukowcy - zwykle z uniwersytetów lub instytutów badawczych - mają najbardziej wiarygodne pomysły na to, jak powinny być prowadzone ich (nauczycieli) praktyki”¹⁴⁴ (S. Kemmis i in., 2014, s. 25).

Zdaniem powoływanych badaczy, istota AR „nie polega na doprowadzeniu praktyk praktyków do zgodności z teoriami (zewnętrznych) teoretyków”, ale na tym, aby praktycy stawali się świadomymi badaczami posiadającymi wiedzę dotyczącą teorii prowadzenia badań CPAR, której towarzyszy krytyczna, indywidualna i zbiorowa refleksja (por. J. B. Cousins, 1995; S. Kemmis i in., 2014, s.25). „Praktyka zmieniająca praktykę” (*practice changing practice*, S. Kemmis i in., 2014, s. 26) w 2-u torowym procesie autorefleksji i (samo) transformacji CPAR, skutkuje nadaniem statusu ważności dla dziejących się sytuacji edukacyjnych, będących w ciągłym przeobrażaniu się z uwagi na ich dynamikę i kontekst. Świadomość badaczki i badanych, że proces badawczy PEAR M2S nie jest instrumentalnym środkiem w realizacji abstrakcyjnych celów dotyczących poprawy (*improvement*) i rozwoju (*development*), skutkowało przyjęciem rozumienia działania jako *good change* w wymiarze racjonalnym jako postęp (*progress*), ulepszenie (*improvement*) i rozwój (*development*).

¹⁴⁴ Tekst oryginalny: „(...) *theorists' theories about how practice should be conducted. This view of the role of educational research forgets or ignores that theorists' theories are formed by the theorists' own practices of 'theorising' (...) and that practitioners' practices are oriented and informed by their own educational theories (whether dignified by the name 'theory' or simply the categories through which the practitioners interpret their world). In fact, it is practitioners' theories that guide their practice every day. All practices have theories that guide them, whether those theories are formal or informal, implicit or explicit (...) Action research treats theorists as practitioners and practitioners as theorists—both roles involve theoretical and practical activities (...) Teachers are often led to think that it is researchers—usually from universities or research institutes—who have the most credible ideas about how their (the teachers') practices should be conducted*”.

Wnioski

Prowadzone badania PEAR M2S, pokazały, że nauczyciele i specjaliści-praktycy edukacyjno-terapeutyczni posiadają zasoby poznawcze i refleksyjne do świadomej zmiany w dotychczasowej percepcji ucznia autystycznego, opartej pierwotnie na kategoriach diagnostyczno-medycznych, na rzecz myślenia o uczniu z ZA w wymiarze holistyczno-podmiotowym, uznając zasadność koncepcji neuroróżnorodności (E. Courchesne, 1997; J. Donvan, C. Zucker, 2017; G. F. Miller, 2017; M. Yergau, 2018; J. J. Błeszyński, 2018, 2019, 2023). Początkowy sposób percepcji ucznia z diagnozą ZA przez szkolny zespół nauczycieli i specjalistów był warunkowany między innymi posiadanym doświadczeniem dydaktycznym nauczycieli przedmiotu oraz doświadczeniem terapeutycznym szkolnych specjalistów w codziennej pracy edukacyjno-terapeutycznej z uczniem autystycznym. Przedstawał jednak zbyt stereotypowy i jednowymiarowy obraz funkcjonowania szkolnego ucznia z ZA w zakresie uogólnionej interpretacji doświadczenia w pracy z uczniami autystycznymi. Kategoria indywidualizacji kształcenia była ujmowana jako kryterium uwarunkowane tylko możliwościami poznawczymi ucznia z ZA, zawartej w jednej z narracji „skoro uczeń daje sobie radę na lekcji, to w moim przekonaniu nie wymaga indywidualizacji podczas lekcji” (wypowiedź nauczyciela współorganizującego kształcenie). W rozumieniu Marii Ledzińskiej obraz ucznia „stanowi istotny czynnik w procesie nauczania, który wpływa na specyfikę oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych” (M. Ledzińska, 2010, s. 75). Sposób oddziaływań edukacyjno-terapeutycznym był opracowany w szkolnej dokumentacji specjalistycznej (WOPFU, IPET) ucznia z ZA wraz z wskazaniem potrzeby indywidualizacji kształcenia podczas procesu lekcyjnego. Dokonująca się transformacja myślenia badanych podczas procesu badawczego w sposobie percepcji ucznia z ZA, skutkowała nadaniem „nowych” znaczeń dla rozumienia procesu indywidualizacji. Obejmowała ona przejście od potocznego jej rozumienia, poprzez osobiste przekonania, aż do budowania wizerunku ucznia, opartego na strategii rzetelnej wiedzy uwzględniającej aktualny sposób funkcjonowania ucznia z ZA. Uwzględnienie kryterium poznania ucznia, rozumienie specyfiki funkcjonowania jego umysłu, również sfery poza poznawczej, warunków życia (szkolnych i poza szkolnych), uwarunkowań rozwoju, w przekonaniu Marii Ledzińskiej, stanowi wymóg podstawowy w procesie nauczania i wychowania, stając się czynnikiem umożliwiającym realizację postulatu indywidualizacji (M. Ledzińska, 2010, s. 75). Systematyczna ewaluacyjna refleksja badanych nad rozumieniem procesu indywidualizacji kształcenia ucznia ze spektrum autyzmu, jej konceptualizacja pozwalała nadać

nowy kierunek procesowi określanemu jako działanie w oparciu o strategię pracy dostosowane do możliwości, potrzeb i aktualnych zainteresowań ucznia.

Umiejętność wyodrębniania problemu badawczego w I cyklu badawczo-działaniowym uświadomiła badanym, jak bardzo ważna jest auto refleksja nad dotychczasową praktyką, jak dotychczas, tylko opartą o wymogi ustawowe regulujące pracę i zadania szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów. Wspólna ewaluacyjna etapowa refleksja, skutkowała podjęciem odpowiedzialnych działań w zakresie identyfikacji zdolności ucznia z diagnozą ZA z wykorzystaniem pedagogicznych narzędzi diagnostycznych zdolności ucznia, począwszy od ich poznania, aż do umiejętności ich wykorzystania i analizy badawczo-diagnostycznej w celu organizacji indywidualizacji kształcenia ucznia z ASD, uwzględniającej jego mocne strony. Wypracowanie Indywidualnego Profilu Ucznia z ASD, jako konstruktu teoretycznego w I cyklu spiralnym działaniowo-badawczym PEAR M2S, skutkowało jego zaadoptowaniem do modyfikacji IPET, dostosowanego do aktualnej diagnozy funkcjonalnej ucznia (ANEKS 3). Stało się też punktem wyjścia do zainicjowania II cyklu działaniowego, którego istotę problemu stanowił fakt rozpoznawalnych trudności dydaktycznych w pracy z uczniem zdolnym z ASD. Identyfikowalną przez zespół potrzebą było opracowanie programu pracy z uczniem zdolnym uwzględniającym jego aktualne potrzeby i możliwości poprzez wykorzystanie w organizacji procesu indywidualizacji kształcenia, określone w cyklu działaniowym jako etap implementacji. Wypracowane modele praktyczno-teoretyczne stanowiły element wdrożeniowy do dotychczasowej praktyki szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów.

We wnioskach końcowych podkreślenia wymaga fakt, że badacze PEAR M2S odchodzą od formy zapisu podsumowania badań w sformułowaniu jako wnioski na rzecz opisowej interpretacji badawczej. Jest ona zawarta w rozdziale dotyczącym rekonesansu badawczego oraz cyklach badawczych AR. Kategoria - wnioski może stanowić zarzut badaczy PEAR M2S, ponieważ nie są to badania typu *Technological Action Research* w modelu *Mode 1 Science*, uwzględniający tradycyjny paradygmat badań naukowych oraz w rozumieniu jako „badania stosowane” (por. R. McTaggard, 1994, s. 314; U. Flick, 2011; D. Urbaniak-Zajac, 2013; A. Góral i in., 2019, s. 70, 77, 100).

Bibliografia

- Adamski, F. (1993). *Człowiek-wychowanie-kultura. Wybór tekstów*, Adamski, F. (red.). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Adamski, F. (2005). *Wychowanie personalistyczne, Wybór tekstów*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Afeltowicz, Ł., Suchomska, J., Goszczyński, W. (2021). *Partycypacyjne badania w działaniu analiza polskich doświadczeń*. Avant, XII, 3, 1-25.
- Aksamit, D. (2019). *Pedagog specjalny w zmieniającej się rzeczywistości w Polsce i na świecie*. E-biuletyn SPE Specjalne Potrzeby Edukacyjne, 8 (13), 9-13.
- Al-Khamisy, D. (2006). *Edukacja przedszkolna a integracja społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Allen, J. G., Fonagy, P., Bateman, A. (2014). *Mentalizowanie w praktyce klinicznej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Allison, C., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S. J., Stone, M. H., Muncer, S. J. (2011), *Psychometric analysis of the Empathy Quotient*. *Personality and Individual Differences*, 51, 829-835.
- Alvarez, A. (2012). *The thinking heart: three levels of psychoanalytic psychotherapy with disturbed children*. London: Routledge.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM 5)*. American Psychiatric Publishin.
- Arentewicz, Sopot, wyd. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne Sp. z.o.o.
- Argyris, Ch. (1990). *Overcoming organisational defences: Facylitating organizational Learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- Armstrong, T. (2010). *Neurodiversity: discovering the extraordinary gifts of autism, ADHD dyslexia, and other brain differences*. Cambridge: MA: Da Capo Lifelong.
- Armstrong, T. (2012). *Neurodiversity in the classroom: Strength-based strategies to help students with special needs succeed in school and life*. New York: Kindle.
- Armstrong, T. (2017). *Neurodiversity: The Future of Special Education?*. ASCD Educational Leadership, 74 (7), 10-16.
- Arnstein, R. S. (2012). *Drabina partycypacji*. Partycypacja. Przewodnik Krytyki Politycznej. Warszawa: wydawnictwo Krytyka polityczna.
- Asperger, H. (1944) „Autistic Psychopathy” in Childhood”, tłum. U. Frith (ed.) *Autism and Asperger Syndrome*, (1992). Cambridge University Press, s. 37-93.
- Asperger, H. (1944). *Die „Autistischen Psychopathen” im Kindesalter*, Archiv fur Psychiatria und Nervenkrankheiten, 117, s. 76-136.
- Asperger, H. (1952/2005). *Psychopatia autystyczna okresu dzieciństwa*, Frith, U. (ed.) *Autyzm i zespół Aspergera*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, 49-114.
- Aubry, J. (1955). *La carence des soins maternels*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Babbie, E. (2006). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bailey, B. P., Iqbal, S. T. (2008). *Effects of Intelligent Notification Management on Users and Their Tasks*. Conference: Proceedings of the 2008 Conference on Human Factors in Computing Systems. Italy: CHI Florence., <https://doi:10.1145/1357054.1357070>.
- Baltaxe, A. M. Christiane. (1977). *Pragmatic Deficits in the Language of Autistic Adolescents*, *Journal of Pediatric Psychology*, Vol. 2, s.176-180, <https://doi:10.1093/jpepsy/2.4.176>.
- Bańkowski, A. (2000). *Etymologiczny słownik języka polskiego*, t. 1-2. Warszawa: PWN.
- Bariso, J. (2020). *Inteligencja emocjonalna w działaniu*, Gomola A. (tł.). Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

- Baron-Cohen, S., Leslie A. M., Frith U. (1985). *Does the autistic child have a theory of mind?* Cognition, 21, 37- 46.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., Frith, U. (1986). *Mechanical, behavioural and intentional understanding of picture stories in autistic children*, British Journal of Developmental Psychology, 4, 113-125.
- Baron-Cohen S. (2001). *Theory of Mind in named development and autism*. Prime, 34, 174-183.
- Baron-Cohen, S. (2002). *The extreme male brain theory of autism*. Trends in Cognitive Science, 6, 248-254.
- Baron-Simon C. (2002a). *Is Asperger Syndrome necessarily viewed as a disability?* Focus on . Autism and Developmental Disabilities 17 (3), 186-179.
- Baron-Cohen, S., Richler, J., Bisarya, D., Guronathan, N., Wheelwright, S. (2003). *The systemizing quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high-functioning autism, and normal sex differences*. Philosophical Transactions of the Royal Society Biological Sciences, 358 (1430), 361-374.
- Baron-Cohen, S. (2007). *The evolution of empathizing and systemizing: assortative mating of two strong systemizers and the cause of autism*, Dunbar, R., Barret, L. (eds.). The Oxford Handbook of Evolutionary Psychology: Oxford University Press, 213-223.
- Baron-Cohen, S. (2008). *Autism, hypersystemizing, and truth*. The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 61, 64-75.
- Baron-Cohen, S. (2009). *Autism: The Empathizing-Systemizing (E-S) Theory*. *The Year In Cognitive Neuroscience*. New York: Academy of Science, 68-80, <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04467.x>.
- Baron-Cohen, S. (2010). *Empathizing, systemizing, and the extreme male brain theory of autism*, I. Savic (Ed.) Progress in Brain Research, Vol. 186, 167-175, <https://DOI:10.1016/B978-0-444-53630-3.00011-7>.
- Baron-Cohen, S. (2014). *Teoria zła. o empatii i genezie okrucieństwa*, Nowak, A. (tł.). Sopot: wydawnictwo Smak Słowa.
- Baron-Cohen, S. (2020). *The Pattern Seekers: How Autism Drove Human Invention*. London: Basic Books.
- Baron-Cohen, S. (2021). *Poszukiwacze wzorów. Autyzm a ludzka wynalazczość*, tł. A. Nowak-Młynikowska. Sopot: Smak Słowa.
- Bauman, Z., Tester, K. (2003). *O pożytkach z wątpliwości. Rozmowy z Zygmuntem Baumanem*, Krasińska E. (tł.). Warszawa: Wydawnictwo Sic.
- Bąbka, J. (2012). *Orientacja na wartości indywidualistyczne vs. kolektywistyczne jako podstawa wyjaśniania zachowań kooperacyjnych*. Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej, 2 (58), 121-138.
- Bednarek, M. (2017). *Władca baśni. Wokół polskiej recepcji cudownego i pożytecznego Bruno Bettelheima*. PORÓWNANIA, 199-217.
- Bembenek, K. (2016). „Zwrot narratystyczny” a filozofia. *Casus Paula Ricceura*. *Miscellanea Anthropologica et Sociologica*, 17 (2), 41-52.
- Bender, L., Yarnell, H. (1941). *An observation nursery*, American Journal of Psychiatry, 97, 1158-1174.
- Benedikt, A. (2003). *Motywowanie pracowników w sytuacjach kryzysowych*. Wrocław: wydawnictwo Astrum.
- Bettelheim, B. (1967). *The Empty Fortress: Infantile Autism and the Birth of the Self*. New York: Free Press.
- Bettelheim, B. (1988). *Andy Janion M., Chwin S., Dzieci*. Transgresje 5, Gdańsk: Wydawnictwo Morskie.
- Bettelheim, B. (1991). *Freud i dusza ludzka*, Stanek, D. (tł.), seria Biblioteka Myśli Współczesnej. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

- Bettelheim, B. (2012). *Wystarczająco dobrzy rodzice. Jak wychowywać dziecko*, D. Kubicka, D., Gawlik, D. (tł.). Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Białecka-Pikul, M. (2002). *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu?*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Blackburn, R. (2000). *Within and Without Autism*. *Good Autism Practice* 1 (1), 2-8.
- Bloom, P. (2017). *Empathy and Its Discontents*, *Trends in Cognitive Sciences*, 24-31.
- Błeszyński, J. J. (2009). *Wielokierunkowe podejście do diagnozy i wspomaganie osób z autyzmem (optymalizacja)*, *Szkoła Specjalna* 1 (248), T. LXX, 18-24.
- Błeszyński, J. J. (2015). *Niepełnosprawność, niepełna sprawność, a może sprawność inaczej*, *Ateneum Kapłańskie, II Zeszyt 1 (635) Tom 164; Niepełnosprawność II*, 8-16.
- Błeszyński, J. J. (2018). *Między inkluzją a segregacją: badania nad jakością życia uczniów z zaburzeniem spektrum autyzmu*. *Edukacja*, 3 (146), 75-84.
- Błeszyński, J. J. (2019). *Change in approach to problem of autism spectrum disorders: towards the humanistic and personalistic perspective of understanding the person*. *International International Journal of Psycho-Educational Sciences* 8 (2), 21-28.
- Błeszyński, J. J. (2019b). *Jakość życia w percepcji uczniów szkoły podstawowej: analiza porównawcza uczniów z zaburzeniem ze spektrum autyzmu w edukacji segregacyjnej i szkołach masowych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Błeszyński, J. J. (2020). *Co osoby z autyzmem mówią nam o sobie. Raport z badań*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Błeszyński, J. J. (2021). *Self - Regard of Individuals with Autism - How People from the Autism Spectrum Perceive Autism. a Netnographic Research*, *Integrative Psychological and Behavioral Science*, doi.org/10.1007/s12124-021-09601-3, 1-17.
- Błeszyński, J. J. (2023). *Co osoby z autyzmem mówią nam o edukacji. Raport z badań*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Bobkiewicz-Lewartowska, L. (2000). *Autyzm dziecięcy, zagadnienia diagnozy i terapii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bobkiewicz-Lewartowska, L. (2005). *Wielowymiarowość zjawiska autyzmu dziecięcego. W poszukiwaniu metod terapii*, *Psychologia rozwojowa*, t. 10 (3), 135-144.
- Bobkiewicz-Lewartowska, L. (2014). *Autyzm dziecięcy. Zagadnienia diagnozy i terapii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bocheński, J. M. (1993). *„Co to jest autorytet”*. *Logika i filozofia. Wybór pism*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bogdashina, O. (2003) *Sensory Perceptual Issues in Autism and Asperger Syndrome: Different Sensory Experiences - Different Perceptual Worlds*. London: Jessica Kingsley.
- Bogucka, J., Al-Khamisy, D. (2009). *Szkoła dla wszystkich. Uczeń niepełnosprawny w szkole ogólnodostępnej*. Warszawa: Wydawnictwo Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Bokszański, Z. (1997). *Stereotypy a kultura*. Wrocław: Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej.
- Bokszański, Z. (2001). *Stereotypy a kultura*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Bolechowski, F. (1985). *Podstawy ogólnej diagnostyki klinicznej*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Borowska, A. (2021). *Mechanizm systematyzujący i hipersystematyzujący osób z autystycznego spektrum w teorii wynalazczości „jeżeli-i-to” Simona Barona- Cohena-konteksty edukacyjne*. *Parezja* 2 (16), 30-45, <https://doi: 10.15290/parezja.2021.16.03>.
- Borowska, A. (2022). *Człowiek-wychowanek-uczeń odmienny neurorozwojowo w przestrzeni pedagogiki towarzyszenia*. *Forum Pedagogiczne* 12 (1), 473-494.

- Borowska, A. (2023). *Proces badawczy w krytyczno-partycypacyjno-edukacyjnych badaniach w działaniu - rekonesans i dynamiczne cykle działania*. Horyzonty Wychowania, 22 (61), 149-159. <https://doi.org/10.35765/hw.2023.2262.14>.
- Boryś, W. (2005). *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Boryś, W. (2008). *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bowlby, J. (1999, 2000). *Attaccamento e perdita. I.: L'attaccamento alla madre*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bowler, D. M. (1992). „*Theory of Mind*” in *Asperger's Syndrome*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 877-93.
- Braun, C. N., Attwood, T., Garnett, M., Stokes, M. A. (2020). *Am I Autistic? Utility of the Girls Questionnaire for Autism Spectrum Condition as an Autism Assessment in Adult Women*. *Autism in Adulthood*, 216-226, <https://doi.org/10.1090/au.2019.0054>.
- Brauner, A. (1976). *Les enfant des confins*. Paris: Edition Grasset.
- Brauner, A. i F. (1986, 1988, 1993). *Dziecko zagubione w rzeczywistości. Historia autyzmu od czasów baśni o wróżkach. Fikcja literacka i rzeczywistość kliniczna*, wyd. I. Warszawa: WSiP.
- Brian P. (2008). *Demand-System Estimation: Update*. *Stata Journal*, 2, 403-410, <https://doi.org/10.1177/1536867X0800800407>.
- Brkić, D., Ng-Cordell, E., O'Brien, S., Scerif, G., Astle, D., Baker, K. (2020). *Gene functional networks and autism spectrum characteristics in young people with intellectual disability: a dimensional phenotyping study*. *Molecular Autism*, 11 (98), <https://doi.org/10.1186/s13229-020-00403-9>.
- Burawoy, M. (2009). *The extender case metod: Four countries, four decades, four great transformations, and one theoretical tradition*. Oakland: University of California Press.
- Bürgin, L. (1998). *Błędy nauki. Zapomniani geniusze - ich droga przez mękę*. Warszawa: Wydawnictwo PROKOP.
- Buser, T., Peter, N. (2012). *Multitasking*. *Experimental Economics*, 15, 641-655.
- Byłok, F. (2017). *Między indywidualizmem, kolektywizmem w konsumpcji - konsumpcyjne innowacje społeczne*. *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, 326, 21-29.
- Carrier, L. M., Rosen, L. D., Cheever, N. A., Lim, A. F. (2014). *Causes, effectes, and practiciales of everyday multitasking*. *Developmental Review*, 35, 64-78.
- Cervinkova, H., Gołębnik, D. (2010). (red.). *Badania w działaniu: pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Chmielewska-Banaszak, D. (2010). *Między filozofią nauki a socjologią wiedzy: poznanie naukowe w koncepcji Michaela Polanyi'ego*, Bytniewski, P., Chałubiński, M. (red.). *Teoretyczne podstawy socjologii wiedzy*, t. II. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 41-60.
- Chudy, W. (2006). *Istota pedagogiki towarzyszenia*. *Ethos*, 19 (3), 52-74.
- Cicchetti, D., Rogosch, F. (1996). *Equifinality and multifinality in developmental psychology*. *Development and Psychopathology*, 8, 597- 600.
- Coghlan, D., Brydon-Miller, M. (2014). *Critical friend*, Coghlan, D., Brydon-Miller, M. (eds.). *The SAGE encyclopedia of action research*, 207-208. London: Sage, <https://doi.org/10.4135/9781446294406>.
- Coghlan, D. (2019). *Doing Action Research in Your Own Organization*. London: SAGE.
- Colom, F. (2011). *Kemping therapies simple: psychoeducation in the prevention of relapse in affective disorders*. *The British Journal of Psychiatry*, 198, 338-340, <https://DOI:10.1192/bjp.bp.110.09020>.
- Cook, C. M., Saucier, D. M. (2010). *Mental rotation, targeting ability and Baron-Cohen's Empathizing - Systemizing Theory of Sex Differences*. *Personality and Individual Differences*, 49, 712-716.

- Costa, A. L., Kallick, B. (1993). *Through the lens of a critical friend*. Educational Leadership, 51(2), 49-51
- Courchesne, E. (1997). *Breinstem, cerebral and limbic neuroanatomical abnormalities in Autism*. Current Opinion in Neurobiology, 7(2), 269-278, [https://doi.org/10.1016/S0959-4388\(97\)80016-5](https://doi.org/10.1016/S0959-4388(97)80016-5).
- Cousins, J. B. (1995). *Participatory Evaluation in Education*. London: L. Earl Falmer Press.
- Cronbach, L. J. (1980). *Towards the Reform of Program Evaluation: Aims, Methods and Institutional Arrangements*. San Francisco: Jossey-Bass Publication.
- Csikszentmihályi, M. (2005). *Przepływ: jak poprawić jakość życia: psychologia optymalnego doświadczenia*. Taszów: Biblioteka Moderatora.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2013). *Etyczne aspekty badania w działaniu: poszanowanie praw uczestników badań*, Cervinkova, H., Gołębiak, B. D. (red.). Edukacyjne badania w działaniu. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, 104-124.
- Czerwiński, M., Cutrell, E., Horvitz, E. (2000). *Instant Messaging: Effects of Relevance and Timing*. Microsoft Research One Microsoft Way Redmond, WA 98052, USA.
- Danek, D. (1981). *O początkach umysłu*. Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja, 6 (60), 11-37.
- Danek, D. (2006). *Jakim prawem? z lektury przekładów*. Teksty drugie, 6, 182-191.
- Darwin, K. (1959). *O pochodzeniu, człowieka*, Dzieła wybrane, t. IV, tłum. S. Panek. Warszawa.
- Davis, M. H. (2001). *Empatia. o umiejętności współodczuwani.*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Delacato, C. H. (1995). *Dziwne, niepojęte Autystyczne dziecko*, tłum. Monika Głowczak. Warszawa: wydawnictwo Fundacja Synapsis.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2020). *Metody badań jakościowych*, t. I., Podemski, K. (tł.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Donvan, J., Zucker, C. (2017). *Według innego klucza. Opowieść o autyzmie*, Homańczyk, A. (tł.). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Doroszewska, J. (1989). *Pedagogika specjalna*. T. 1. *Podstawowe problemy teorii i praktyki*. Wrocław - Warszawa - Kraków - Gdańsk - Łódź: Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Duszak, A. (1998). *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*: Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Engeström, Y., Sannino, A. (2012). *Badania nad ekspansywnym uczeniem się, założenia, wnioski i przyszłe wyzwania*. Forum Oświatowe, 1 (46), 209-266.
- Fish, S. (2005). *Is there a Text in this Class? The authority of interpretive communities*. Cambridge: Harvard University Press.
- Feinstein, A. (2010). *A History of Autism: Conversations, with the Pioneers*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Fleck, L. (1986, 2006b). *Kryzys w nauce. Ku nauce wolnej i bardziej ludzkiej*, Sady W. (tł.). Psychosocjologia poznania naukowego. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 324-329. Oryginał: *Crisis in Science: Towards a Free and More Human Science*. Cohen R. S., Schnelle T. (red.) (1986). *Cognition and Fact: Materials on Ludwik Fleck*. Reidel: Dordrecht, 153-158.
- Flick, U. (2011), *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Francuz, P., Stróżak, P., Kluska, E. (2013). *Alokacja zasobów uwagi podczas przetwarzania komunikatu medialnego. Badania mózgowych potencjałów wywołanych*. Studia Psychologiczne, 51 (1), 19- 32.

- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the Oppresses*. New York: Bloomsbury Academic.
- Frith, U. (2004, 2005). *Autyzm i zespół Aspergera*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Frith, U. (2008). *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Furgał, E. (2019). *Neuroróżnorodni. Jak zmieniło się myślenie o autyzmie*. Znak, 766, 22-28, <http://www.miesiecznik.znak.com.pl/ewa-furgal-neuroroznorodni-jak-zmieniło-sie-myslenie-o-autyzmie/>.
- Furgał E. (2023). *Autentyczna w spektrum. Jak odnalazłam siebie w spektrum autyzmu*. Warszawa: Grupa Wydawnicza Foksal Sp. z o.o.
- Gajdzica, Z. (2006). O wychowaniu i kształceniu dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole ogólnodostępnej, Wyczesany, J., Z. Gajdzica, Z. (red.). *Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów o specjalnych potrzebach w rozwoju*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Gajdzica, Z. (2013). *Nauczyciele szkoły ogólnodostępnej o swoim przygotowaniu do pracy z uczniem niepełnosprawnym w kontekście przemian pierwszej dekady XXI wieku*. Choczwanna 2, 263-273.
- Gałkowski, T. (1980). *Usprawnienie dziecka autystycznego w rodzinie*. Warszawa: wydawnictwo Polskie Towarzystwo Walki z Kalectwem. Oddział Warszawski.
- Gałkowski, T., Kossewska, J., (2000) (red.). *Autyzm. Wyzwaniem naszych czasów*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Gałkowski, T., Pisula, E. (2004). *Przystosowanie społeczne małych dzieci z autyzmem*. Warszawa: Wydawnictwo Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego.
- Gerc, K., Jurek, M. (2017). *Rozwój zaburzony czy odmienny - próba analizy pojęciowej w odniesieniu do stanów ze spektrum autyzmu*. *Studia Psychologica*, 10, 189-207, <https://DOI.10.24917/20845596.10.12>.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., Trow. M. (1994). *The newproduction of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications Ltd.
- Gilliland, S. W. (1994). *Effectes of Proceduraland Distributive Justice on Reactions to a Selection system*. *Journal of Applied Psychology*, 79, 691-701.
- Gnitecki, J. (2006). *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*, t. 1. Status metodologiczny nauk pedagogicznych. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Goldstein, G., Beers, S. R., Siegel, D. J., Minshew, N. J. (2001). *A comparison of WAIS-R profiles in adults with high functioning autism or differing subtypes of learning disability*. *Applied Neuropsychology*, 8, 148-154.
- Goldstein, G., Johnson, C. R., Minshew, N. J. (2001). *Attentional Processes in Autism*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31 (4), 433-440.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencja emocjonalna*, Jankowski A. (tł.). Poznań: Wydawnictwo Media Rodzinna Sp.z o.o.
- Gołaska, P. (2016). *Autyzm relacyjnie, czyli praca na i nad kontaktem z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu*. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 15, 65-78.
- Gołębnik, B. D. (2013). *Edukacyjne badania w działaniu - między akademicka legitymizacją a realizacyjnymi uproszczeniami*, Cervinkova, H., Gołębnik, B. D. (red.) *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Góral, A., Jałocha, B., Mazurkiewicz, G., Zawadzki, M. (2019). *Badania w działaniu. Książka dla kształcących się w naukach społecznych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Grandin, T. (1984). *My experiences as an autistic child and review of selected literature*. *Journal of Orthomolecular Psychiatry*, 13.

- Grandin, T., Scariano, M. M. (1995). *Byłam dzieckiem autystycznym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grandin, T. (1995). *Thinking in Pictures*. New York: Vintage/Random House.
- Grandin, T. (2016). *Mózg autystyczny. Podróż w głąb niezwykłych umysłów*. Kraków: Copernicus Center Press.
- Grandin, T., Panek, R. (2018). *Mózg autystyczny. Podróż w głąb niezwykłych umysłów*. Kraków: Wydawnictwo Copernicus Center Press.
- Grandin, T. (2021). *Mózg autystyczny. Podróż w głąb niezwykłych umysłów*. Kraków: Copernicus Center Press.
- Greene, R. W. (2014). *Samo sedno. Trudne emocje u dzieci*. Warszawa: wydawnictwo Edgard.
- Grochowski, G. (2003). *Stereotypy-komunikacja-literatura*. Przestrzenie teorii, 2. Poznań: wydawnictwo Adam Mickiewicz University Press, 49-71, <https://doi.org/10.14746/pt.2003.2.4>.
- Gruntowski, Z. (2000). *Nieawersyjne i edukacyjne podejście do zachowań nietypowych*. Edukacja uczniów. Przewodnik dla nauczycieli, Orkisz, M., Piszczek, M., Smyczek, A. Szwiec, J. (red.). Warszawa: wydawnictwo CMPP-P MEN.
- Grygier, U. (2018). Współpraca nauczycieli przedmiotowych i wspomagających w klasach integracyjnych, <https://epedagogika.pl>.
- Grzegorzewska, M. (1946). *Listy do młodego nauczyciela*. Kraków-Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia.
- Grzegorzewska, M. (1964). *Wybór pism*, Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Grzegorzewska, M. (1989). *Wybór Pism*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Grzegorzewska, M. (1996). *Listy do młodego nauczyciela*, Cykl I-III. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Grzegorzewska, M. (2002). *Listy do Młodego Nauczyciela*, cykl I-III. Warszawa: wydawnictwo Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (2009). *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wylaniające się zbieżności*, Denzin, H. K., Lincoln, Y. S. (red.). Metody badań jakościowych, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Haebelin, U. (1975). *Empirische Analyse und pädagogische Handlung*. Zeitschrift für Pädagogik, 5.
- Healy, M. (2004). *We're all multi-tasking, but what's the cost?*. Los Angeles Times, 7/20/04, 1-5.
- Heineken, W. (1979). *Zur Integration der Aktionsforschung in den natürlichen gesellschaftlichen Fortschritt. Handeln, forschen, erziehen und kritisieren*, Hoin, K. (ed.) Aktionsforschung, Balanceakt ohne Netz. Methodische Kommentare, Frankfurt am Main: Syndikat.
- Heinicke, C. (1956). *Some effects of separating two-year-old children from their parents: a comparative study*, Human Relations, 9, 105-176.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2007). *Paradygmat humanistyczny w pedagogice a pedagogikahumanistyczna*, Rutkowiak, J., Kubinowski, D., Nowak, M. (red.) Edukacja - moralność - sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP, Lublin.
- Hermelin, B. (2001). *Bring Splinters of the Mind: a Personal Story of Research with Autistic Savants*. London: Jessica Kingsley.
- Hill, E. L., Frith, U. (2003). *Understanding autism: insights from mind and brain*, The Royal Society Publishing, Philosophical Trans. R. Soc Long B Biol Sci.358 (1430), 281-289, <https://doi.org/10.1098/rstb.2002.1209>.

- Hollin, P., Goode, S., Huston, J., Rotter, M. (2009). Savant skills in autism: psychometric approaches and parental reports. *The Royal Society*, 1359-1367, <https://doi.org/10.1098/rstb.2008.0328>.
- Holmes, J. (1994). *The Clinical Implications of Attachment Theory*. *British Journal of Psychotherapy*, 11 (1), 62-76, <https://doi.org/10.1111/j.1752-0118.1994.tb00702.x>.
- Hołówka, T. (1986). *Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Hughes, B. (2009). *Disability activisms*. Social model stalwarts and biological citizens, *Disability @ Society*, 24 (6), 677-688.
- Hull, L., Petrides, K. V., Allison, C., Smith, P., Baron-Cohen, S., Meng-Chuan, Lai, Mandy, W. (2017). „Putting on My Best Normal”: *Social Camouflaging in Adults with Autism Spectrum Conditions*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47, 2519-2534.
- Husserl, E. (1974). *Idee II*, Gierulanka, D. (tł.). Warszawa: PWN.
- Ingram, J. (1996). *Płonący dom-odkrywając tajemnice mózgu*, Chacińska, B., Abramowicz, M. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i spółka.
- Iwata, B. A., Dorsey M. F., Slifer, K. J., Bauman, K. E., Richman G. S. (1994). *Toward a functional analysis of self-injury*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 197-209.
- Izdebska, H. (1975). *Aby szkoła dała się lubić*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Izdebski., P., Bąk, A., Żbikowska, K. (2014). *Empatyzowanie- systematyzowanie. Teoria Simona Barona- Cohena*, *Studia Psychologia*, 14 (1), 5-14.
- Jaarsma, P., Welin, S. (2012). *Autism as a natural human variation: reflections on the claims of the neurodiversity movement*. *Health Care Analysis*, (20), 1, 20-30, <https://DOI:10.1007/s10728-011-0169-9>.
- Jagiela, J. (2015). (rec.). *Słownik terminów i pojęć badań jakościowych nad edukacją*. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, (5), 275-278.
- Jagiela, J. (2018), *Edukacyjna analiza transakcyjna na tle innych orientacji psychopedagogicznych*. Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Jankowiak-Siuda, K., Gulczyńska, A. (2011). *Iloraz Empatii i Myślenia Usystematyzowanego u dzieci. Analiza właściwości psychometrycznych polskiej adaptacji Child EQ-SQ Questionnaire*. *Neuropsychiatria i Neuropsychologia*, 6, 97-107.
- Johnston, R. (2010). *Etyka, badania emancypacyjne i bezrobocie*, Nizińska, A. (tł.), Cervinkova, H., Gołębiak, B. D. (red.). *Badanie w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Jordan, R. (1999). *Autistic Spectrum Disorders: An Introductory Handbook for Practitioners*. London: Fulton.
- Jordan, R. (2019). *Educational Structures: An International Perspective*, Jordan, R., Roberts, J. M., Hume, K. (eds.). *The SAGE Handbook of Autism and Education*. United Kingdom: Cenevo Publisher Services.
- Jordan, R. (2019). *Particular Learning Needs of Individuals on the Autism Spectrum*, Jordan, R., Roberts J., M., Hume j. (red.) *The SAGE Handbook of Autism and Education*. United Kingdom: Cenevo Publisher Services.
- Judycki, S. (2002). *Introspekcja jako problem filozoficzny*. „Roczniki Filozoficzne”, 50 (1), 263-301, http://pttk.student.kul.lublin.pl/files/108/Introspekcja_jako_prob_fil.pdf.
- Kamińska, A., Kowalczyk, A. (2014). *Metody i techniki diagnozowania uczniów zdolnych na tle tworzonoego przez nauczycieli środowiska sprzyjającego diagnozie*. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 3, 217-220.
- Kamiński, W. (1996). *Człowiek dorosły w sytuacjach zagrożenia tożsamości*. Wprowadzenie do andragogiki, Wujek T. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji.

- Kelly, M. (1994) (red.). *Critique and Power. Recasting the Foucault/Habermas Debate*. Cambridge: MIT press.
- Kemmis, S., McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Geelong: Deakin University Press.
- Kemmis, S., McTaggart, R. (2000). *Participatory action research*, Denzin, N., Lincoln, Y. (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Kemmis, S., McTaggart, R., Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner. Doing Critical-Participatory Action Research*. Springer Singapore Heidelberg. New York: Dordrecht. London (e-book).
- Kemmis, S., McTaggart, R., Nixon, H. (2014). *The action research planner. Doing critical participatory action research* (eBook). Singapore Heidelberg New York Dordrecht London: Springer.
- Kemmis S., McTaggart R. (2014). *Uczestniczące badanie interwencyjne. Działanie komunikacyjne i sfera publiczna*, Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (red.). *Metody badań jakościowych*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kielar-Turska, M., Białecka- Pikul, M. (2004). *Wczesne dzieciństwo*, Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (red.). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia*, tom 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska, D. (2009). *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Klus-Stańska, D. (2013). *Szkoła, jakiej nie znalazłam: krótka historia poszukiwania pewnej alternatywnej edukacji*. Cervinkova, H., Gołębnik, B. D. (red.). *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kłoskowska, A. (1996). *Kultury narodowe u korzeni*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Knapik, K. (2011). *Myśliciel i myśliwy. Myśl i namysł. Dawne nominacje w polu pojęć Epistemicznych*. *Kwartalnik Językoznawczy*, 2 (6), 1-11.
- Knopik, T. (2018). *Diagnoza funkcjonalna. Planowanie pomocy pedagogiczno-psychologicznej Działania post diagnostyczne*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Kochanowska, E., Skibska, J., Wojciechowska, J. (2013). *Indywidualne potrzeby dziecka - ucznia z autyzmem Komunikacja - interakcje społeczne - edukacja*. *Konteksty pedagogiczne. Spektrum autyzmu*, 1, Kraków: wydawnictwo Libron, 29-43.
- Kocowski T. (1978). *Potrzeby człowieka. Koncepcje systemowe*. Wrocław: Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej.
- Kocowski, T. (1982). *Potrzeby człowieka - koncepcja systemowa*. Wrocław: Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Koenig, K .P., Williams, L. H. (2017). *Charakterization and Utilization of Preferred Interests: a Survey of Adults on the Autism Spectrum*. *Journal Occupational Therapy, Mental Health*, 33, 129-140.
- Kofta, M. (2004). *Stereotypy i uprzedzenia a stosunki międzygrupowe: stare problemy i nowe idee*, Kofta, M. (red.). *Myślenie stereotypowe i uprzedzenia. Mechanizmy poznawcze i afektywne*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, 10-37.
- Kofta, M., Jasińska-Kania, A. (2001). *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, Kofta, M., A. Jasińska-Kania, A. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kominek, A. (2018). *W świecie rzeczy i dosłowności. O metonimicznym stylu poznawczym osób ze spektrum autyzmu*. Kielce: Instytut Filologii Polskiej UJK w Kielcach.
- Kominek, A. (2023). *O osobach, które nie potrafią odgrywać ról społecznych*. Kraków: Wydawnictwo Libron – Filip Lohner.
- Komorowska-Mach, J. (2015). *Pojęcie introspekcji w psychologii potocznej*. *Przegląd Filozoficzny - Nowa Seria*, 24, 75- 89.

- Kosiń, M. (2021). *Autyzm jako zaburzenie rozwoju*, Kosiń, M. (red.). Puzzle autyzmu jak je ułożyć?, 15-24. Grodzisk Mazowiecki: Wydawnictwo Puzzle Szkolenia i Terapia.
- Kossakowski, C. (1996). *Pedagog specjalny - kim być powinien?*. System kształcenia pedagogów specjalnych. Ciągłość i możliwość zmian. Kraków: Wydawnictwo Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Kozdroń, A. (2015). *Zespół Aspergera. Zrozumieć, aby pomóc*. Warszawa: Difin.
- Krause, A. (2010). *Niepełnosprawność - Inny w paradygmacie humanistycznym*. *Niepełnosprawność*, 4, 111-121.
- Krause, A. (2010). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Krawczyk, P., Święcicki, Ł. (2020). *ICD-11 vs. ICD-10 - przegląd aktualizacji i nowości wprowadzonych w najnowszej wersji Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób WHO*. *Psychiatr. Pol.*, 54 (1), 7-20.
- Kuhn, T. S. (2003). *Droga po strukturze. Eseje filozoficzne z lat 197-1993 i wywiad-rzeka autorem słynnej „Struktury rewolucji naukowych”*, Conant, J., Haugeland, J. (red.). Amsterdamski, S. (tł.). Warszawa: Wydawnictwo Sic, wyd. oryg. The University of Chicago Press.
- Kuhn, T. S. (2020). *Struktura rewolucji naukowych*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Kulesza, W. (2016). *O tym dlaczego się naśladujemy*, <https://1656490,1,dr-wojciech-kulesza...>
- Kurcz, I. (1999). *Psychologia i życie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kurcz, I. (2001). *Zmiana stereotypów: jej mechanizmy i granice*. Stereotypy i uprzedzenia: uwarunkowania psychologiczne i kulturowe. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Lakerveld, J. V. (2010). *Dialog i rozwój w ewaluacji*, Mazurkiewicz G. (red.) *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym*. Autonomia. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lampropoulos, G. (2000). *Evolving psychotherapy integration: Eclectic selection and prescriptive applications of common factors in therapy*. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 37 (4), 285-297.
- Lawson, W. (1998). *Life Behind Glass: a Personal Account of Autism Spectrum Disorder*. *Lis more*. London: NSW Southern Cross University Press Jessica Kingsley.
- Lawson, J., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S. (2004). *Empathising and systemising in adults with and without Asperger syndrome*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 301-308.
- Lawson, W. (2008). *Concepts of Normality (The Autistic and Typical Spectrum)*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ledzińska, M. (2010). *Osiągnięcia człowieka w perspektywie psychologii zdolności*, Sękowski, A. E., Klinkosz, W. (red.), *Zdolności człowieka w ujęciu współczesnej psychologii*. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, 63-79.
- Lemańska-Lewandowska, E. (2013). *Zmiana, która może wyzwalać... Na marginesie pewnego projektu*, Cervinkova, H., Gołębiak, B. D. (red.). *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Lenzen, D. (1999). *Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will*. Rowohlts Enzyklopädie. Hamburg: Rowohlt.
- Leslie A. M. (1992). *Pretense, Autism, and Theory-of-Mind-Module*, <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10767818>.
- Leśniewska, K., Puchała, E. (2011). *Organizacja procesu wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

- Levin, M., Greenwood, D. (2001). *Pragmatic action research and the struggle to transform universities into learning communities*, Reason, P., H. Bradbury, H. (eds.). Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice. London: Sage.
- Liem, T., Neuhuber, W. (2021). *Critique of the Polyvagal Theory*. German Journal of Osteopathy, 19 (02), 34-37, <https://DOI:10.1055/a-1354-6051>.
- Limont, W. (2013). „*Stać na ramionach gigantów*”, czyli uczeń zdolny jako problem Wychowawczy. Psychologia wychowawcza, 3, Stracona Dekada, 125 - 138.
- Linde, S. B (1854). *Słownik języka polskiego*, Lwów: Wydawnictwo Lwowskie.
- Ling, J., Burton, T. C., Salt, J. L., Muncer, S. J. (2009). *Psychometric analysis of the systemizing quotient (SQ) scale*. British Journal of Psychology, 100, 539-552.
- Lippmann, W. (2020). *Opinia publiczna*, Tegnerowicz, J. (tł.). Kraków: wydawnictwo Fundacja Lethe/ Animi 2.
- Lisowski, A. (2003). *Potrzeby społeczne i ich diagnozowanie*, Kurzynowski, A. (red.). Polityka społeczna. Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGH.
- Lord, C., McGee, J. (2001). (red.). *Educating Children with Autism*. Washington: National Academy Press.
- Lyons, W. (1986). *The Dissapearance of Introspection*. London: Cambridge, MIT Press.
- Ławicka, J. (2021). *Jarzmo. Spektrum przemocy*. Wrocław: Fundacja PRODESTE.
- Łuszczuk, W. (2008). *Normatywny i interpretacyjny paradygmat w badaniach Pedagogicznych*, 13-26, Zeszyt_3_2008.pdf pedagogika.pdf-luszczuk.pdf.
- Maciejewska, M. (2017). *Współczesne badania pedagogiczne-tworzenie wiedzy potrzebnej Praktyce*. Przegląd Pedagogiczny, 1, 41-53.
- Macintyre, C. (2012). *The art of action research in the classroom*. London: David Fulton Publishers.
- Majewicz, P., Wolny, J. (2017). *Psychoedukacja jako płaszczyzna integracji działań psychologicznych, psychiatrycznych oraz pedagogicznych*. Humanum Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne 26 (3), 29- 48.
- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. o paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Mandy, W., Meng-Chuan Lai. (2016). *Annual Research Review: The role of the environment in the developmental psychopathology of autism spectrum condition*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 57:3, 271-292.
- Marchwicki, P. (2006). *Teoria przywiązania J. Bowlby'ego*. Seminare. Poszukiwania naukowe, 23, 365-383.
- Mari, M., Castiello, U., Marks, D., Maraffa, C., Prior, M. (2003). *The reach-to-group movement in children with autism spectrum disorder*. Philosophical Transactions of the Royal Soc. Vol. 358, <https://doi.org/10.1098/rstb.2002.1205>.
- Marek, Z. (2017). *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Marek, Z., Walulik, A. (2019). *Pedagogika świadectwa. Perspektywa antropologiczno-kerygmaticzna*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Mariański, J. (2020). *Indywidualizacja jako proces społeczno-kulturowy a moralność*. Pedagogika. Studia i rozprawy, 29, 11-33, <https://doi.org/10.16926/p.2020.29.01>.
- Markiewicz, K. (2004). *Możliwości komunikacyjne dzieci autystycznych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Martens, P. (2006) *Sustainability: science or fiction?*, Sustainability, Science, Practice and Policy, 2:1, 36-41, DOI: 10.1080/15487733.2006.11907976.
- Maruszewski, T (2003). *Psychologia poznania. Sposoby rozumienia siebie i świata*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Maslow, A. (2014). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.

- Mat Noor, M. S. A., Shafee, A. (2020). *The role of critical friends in action research: a framework for design and implementation*. Practitioner Research, 3, 1-33, <https://doi.org/10.32890/pr2021.3.1>.
- Matczak, A. (2001). *Style poznawcze*, Strelau, J. (red.). Psychologia. Podręcznik akademicki, 2, 761-782. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mazurkiewicz, G. (2010). *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- McMillan, J. H., Wergin, J. H. (2010). *Understanding and Evaluating Educational Educational Research*, 4th ed. Boston: Pearson.
- McGee, G. G., Krantz, P.J., Mason, D., McClannahan, L.E. (1983). *A modified incidental teaching procedure for autistic youth*. Journal of Applied Behavior Analysis, 16, 329-338.
- McTaggart, R. (2004). *Participatory Action Research: issues in theory and practice*. Educational Action Research, 313-337, <https://doi.org/10.1080/0965079940020302>.
- Mendel, M. (2013). *Edukacyjna podróż w biografii jako badanie w działaniu*, Cervinkova, H., Gołębnik D. B. (red.). Edukacyjne badania w działaniu. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Mertens, D. (2003). *The Inclusive View of Evaluation: Vision for the New Millenium*, Donaldson, S. I., Scriven, M. (red.) Evaluat-ing Social Programs and Problems. Visions for the New Millennium, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. New York: Publishers.
- Meyer, W. (2010). *Bruno Bettelheim and His Window to the Soul*. Clinical Social Work Journal 38 (3), 285, <https:// DOI:10.1007/s10615-009-0218-0>.
- Miessen, M. (2010). *Koszmar partycypacji*. Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Bęc Zmiana.
- Miler-Zawodniak, A. (2012). *Teorie potrzeb jako współczesne teorie motywacji*. Obronność - Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania i Dowodzenia Akademii Obrony Narodowej, 4, 101-116.
- Milne, E., Swettenham, J., Hansen, P., Campbell, R., Jeffries, H., Plaisted, K. (2002). *High motion coherence thresholds in children with autism*. The Journal of Child Psychology and Psychiatry 43 (2), 255-263, <https://doi.org/10.1111/1469-7610.0018>.
- Mirga, A. (1984). *Stereotyp jako model „prawdziwego swojego i „obcego”*. Próba konstrukcji teoretycznej stereotypu. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace etnograficzne, DCCXXII, 19, 114-128.
- Mizerek, H. (2010). *Efektywna autoewaluacja w szkole - jak ją sensownie zaprojektować i Przeprowadzić?*, Mazurkiewicz, G. (red.) *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 19-62.
- Mizerek, H. (2012). *Dyskretny urok ewaluacji*, Mazurkiewicz, G. (red.) *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 36-54.
- Mizerek, H. (2015). *Evidence-Based Practice in Education: Premises, Dilemmas, Prospects*. Forum Oświatowe, 27 (2), 25-40.
- Mizerek, H. (2018). *Tworzenie refleksyjnej wiedzy w badaniach pedagogicznych. Dylematy-Konteksty-Punkty Odniesienia*. Forum Pedagogiczne 1, 213-227.
- Mizerski, B. (2014). *Kryteria diagnostyczne zespołu Aspergera według ICD-10*, <http://pppc.idd.sl.pl/images/stories/Szkolenia/Autyzm-i-zesp-Aspergera.Kryteria-diagnostyczne>.
- Młynarska, M. (2008). *Autyzm w ujęciu psycholingwistycznym: terapia dyskursywna a teoria umysłu*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Mottron, L., Belleville, S. (1993). *Study of Perceptual Analysis in a High-Level Autistic Subject with Exceptional Graphic Abilities*, Brain and Cognition, 23, 279-309, <https://dx.doi.org/10.1006/brcg.1993.1060>.
- Muncer, S., Ling, J. (2006). *Psychometric analysis of the empathy quotient (EQ) scale*. Personality and Individual Differences, 40, 1111-1119.

- Murdock, J. (2020). *Autism: a Function of Neurodiversity?*. Journal of Human Services: Training, Research, and Practice, 1-17.
- Murray D., Lawson, W., Lesser, M. (2005). *Attention, monotropism and the diagnostic criteria for autism*. The National Autistic Society, Vol 9 (2), 139-156.
- Murray, D. K. C. (1992). *Attention Tunnelling and Autism* in Living with Autism: the Individual, the Family, and the Professional. Originally presented at the Durham Conference, UK. Proceedings obtainable from Autism Research Unit, School of Health Sciences, University of Sunderland, Sunderland SR2 7EE, UK.
- Murray, D. K. C. (1996). *Shared Attention and Speech in Autism*. Therapeutic Intervention in Autism, Originally presented at the Durham Conference, UK. Proceedings obtainable from Autism Research Unit, School of Health Sciences, University of Sunderland, Sunderland SR2 7EE, UK.
- Nawotny, H., Scott, P., Gibbons, M. T. (2003). *Introduction: Mode 2 Revisited: The New Production of Knowledge*. Minerva, 41 (3), 179-194.
- Newby, D., Allan, R., Fenner Anne-Brit, Jones, B., Komorowska, H., Soghikyan, K. (2007). *Europejskie portfolio dla studentów - przyszłych nauczycieli języków. Narzędzie refleksji w kształceniu nauczycieli języków*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (2008). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: PWN-SWPS.
- Ninci J., Rispoli M., Burke M. D., Nelly L. C. (2018). *Embedding Interests of Individuals with Autism Spectrum Disorder, Review*. Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 5 (1), 15-28.
- Nosal, C. S. (1990). *Psychologiczne modele umysłu*. Warszawa: PWN.
- Obuchowska, I. (1987). *Obecne i nieobecne paradygmaty w pedagogice specjalnej*. Kwartalnik Pedagogiczny 4, 29-33.
- Ogórek, R. (2013). *Trójwymiarowy model kształcenia*, V konferencja naukowo-metodyczna „Mistrzostwo pedagogiczne jako konieczna cecha wykładowcy uczelnianego”.
- Okoń, W. (1965). *Proces nauczania*. Warszawa: PZWS.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Olechnowicz, H. (1963). *Treating children traumatized by hospitalization*, Children, 10 (5), 194-195.
- Oleniacz, M. (2009). *Kierunki metodologiczne w pedagogice specjalnej*, Niepełnosprawność 1, 157-165.
- O’Riordan, M. A., Plaisted, K. C., Driver, J., Baron-Cohen, S. (2001). *Superior visual search in autism*. Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 27 (3), 719-730, <https://doi.org/10.1037/0096-1523.27.3.719>.
- Osóbka, K. (2017) . *Historia autyzmu od baśni i legend po badania genetyczne - laboratorium budowy mitów w nauce*. Biuletyn Historii Wychowania, (37), 93-100, <https://doi.10.14746/bhw.2017.37.7>.
- Ossowski, R. (1993). *Rola systemu wartości w diagnozie sytuacyjnej*. Studia psychologiczne, 10, 5-16.
- Ozonoff S., Dawson, G., McPartland, J. C. (2015). *Wysokofunkcjonujące dzieci ze spectrum autyzmu. Poradnik dla rodziców*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Panasiuk, J. (2017). *Standardy, wytyczne i wskazówki do przygotowywania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży ze spektrum autyzmu oraz zespołem Aspergera*, Krakowiak K. (red.), Diagnostyka specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

- Pang, C. (2022). *Jak działają ludzie. Co nauka może nam powiedzieć o życiu, miłości i relacjach*, Weksej A. (tł.). Warszawa: Grupa Wydawnicza Relacja.
- Penc, J. (2000). *Motywowanie w zarządzaniu*. Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.
- Piekutowska, G. (2011). *Neuropsychologiczna analiza uzdolnień specjalnych w zespole savanta a psychologia twórczości*. Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin- Polonia, Sectio J., vol. XXIV, https://dlibra.umcs.lublin.pl/Content/21813/czas19356_24_
- Pietrzak, H. (2000). *Następstwa i efekty stereotypowego postrzegania człowieka i świata społecznego*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Pisula, E. (2000). *Autyzm u dzieci. Diagnoza, klasyfikacja, etiologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pisula, E. (2012). *Rodzice dzieci z autyzmem*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pluta, A. (2008). *Co kryje się pod pojęciem teorii umysłu oraz jak ją badać?*. Rocznik Kognitywistyczny, 2. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 53-59.
- Płatos, M. (2018). *Autyzm odcieleśniony. Historia społecznego konstruowania autyzmu... jako choroby, zaburzenia i niepełnosprawności*, *Studia de Cultura*, 10 (1), 100-112.
- Podgórska-Jachnik, D. (2013). *Głusi Emancypacje*. Łódź: Wydawnictwo Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Porges, W. S. (2001). *The polyvagal theory: phylogenetic substrates of a socialnervous system*. *Int J Psychophysiol* 42 (2), 123-146.
- Porges, W. S. (2007). *The polyvagal theory: phylogenetic contributions to socialbehavior*. *Physiol Behav*, 79 (3), 503-513.
- Porges, W. S. (2020). *Teoria poliwalgalna*. Przewodnik, Gomola, A. (tł.). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Potyrała, K., Czerwiec, K., Studnicki, E. (2020). *Nauczyciel badacz-naukowiec, dydaktyk i refleksyjny praktyk*. Kraków: Wydawnictwo Libron.
- PreiBmann Ch. (2014). *Zespół Aspergera. Jak z nim żyć. Jak pomagać. Jak prowadzić terapię*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Prince – Hughes, D. (2019). *Pieśni plemienia goryli. Moja wędrówka przez życie z autyzmem*, G. Komerski (tł.). Ożarów Mazowiecki: wydawnictwo Linia Sp. z o. o.
- Prinz, J. J. (2004). *Gut Reactions. A Perceptual Theory of Emotion*. New York: Oxford University Press.
- Prizant, B. M., Fields-Meyer, T. (2017). *Niezwyyczajni ludzie. Nowe spojrzenie na autyzm*, Bilmin-Odrowąż J. (przekł.). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Prokopiak, A. (2020). *Autonomia osób ze spektrum autyzmu. Predyktory psychospołeczne*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Przybyła, J. (2009). *Zygmunta Freuda koncepcja nieświadomego*. *Psychoterapia*, 2 (149), 17-27.
- Przybysz, P. J. (2007). *Kilka uwag o stereotypach i tożsamości narodowej na marginesie powieści Henryka Sienkiewicza Ogniem i Mieczem*. *Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej*, 4 (171), 97-110, PWN (1968). t. 11. Warszawa, 7-8.
- Pulak, I., Szewczuk, K. (2017). *Możliwości budowania spersonalizowanej przestrzeni edukacyjnej dla wspierania rozwoju dzieci w wieku wczesnoprzedzkolnym*. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 20 (3), 85-99.
- Radlińska, H. (1961). *Egzamin z pedagogiki społecznej oraz Rola badań społeczno-pedagogicznych w planowaniu organizacji życia społecznego*, Radlińska, H. (red.). *Pedagogika społeczna*. Wrocław-Warszawa-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Radlińska H. (1961). *Pisma pedagogiczne T. 1-3*. Wrocław: Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Randall, P., Parker, J. (2001, 2002). *Autyzm: jak pomóc rodzinie*, Pikiel, S. (tł.). Gdańsk: Gdań-

- skie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Rawska, K. (2018). *Wszyscy jesteśmy diagnostami. o diagnozach, które otwierają i zamykają drzwi*, <https://opsychologii.pl/wszyscy-jestesmy-diagnostami-o-diagnozach-ktore-otwieraja-i-zamykaja-drzwi-czesc-druga.html>.
- Reason, P. (1988). (red.). *Human inquiry in action: Developments in new paradigm research*. London: Sage.
- Reason, P., Bradbury, H. (2008). *The Sage Handbook of Action Research Participative Inquiry and Practice, Second Edition*. London: Sage Publications.
- Reczek, S. (1968). *Podręczny słownik dawnej polszczyzny*. Wrocław-Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Ossolineum.
- Rient, R. (2020). Głęboka adaptacja do kryzysu klimatycznego. „Przekrój”, 1.
- Ricceur, P. (2003). *o sobie samym jako innym*, Chelstowski, B.(tł.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rosen, Ch. (2008). *The myth of multitasking*. The News Atlantis, 20, 105-110.
- Rorty, R. (1985). *Solidarity or objectivity?*, Rajchman, J., West C. (red.) Postanalytic philosophy. New York: Columbia University Press.
- Rosenthal, D. M. (2008). *Higher-Order theories of consciousness*, 239-252.
- Rosner, K. (2004). *Narracja jako pojęcie filozofii współczesnej*. Narracja i tożsamość: narracje w kulturze, Bolecki, W., Nycz, R. (red.). Warszawa: wydawnictwo Instytut Badań Literackich PAN.
- Rynkiewicz, A., Kulik, M. (2013). *Wystandardyzowane, interaktywne narzędzia do diagnozy zaburzeń ze spektrum autyzmu a nowe kryteria diagnostyczne DSM 5*. Psychiatria, 10 (2), 41-48.
- Rynkiewicz, A. (2014). *Mali odkrywcy bliżej emocji*. Charaktery, 11, 70-73.
- Sagor, R. (2008). *Badanie przez działanie. Jak wspólnie badać, żeby żyć lepiej*. Warszawa: CEO.
- Sagor, R. (2010). *The action research guidebook: a four - stage process for educators and school teams*. London: Corwin Press.
- Sagor, R. (2011). *Jak wspólnie badać, żeby lepiej uczyć*. Warszawa: CEO.
- Salvucci, D. D., Taatgen, N. A. (2011). *The Multitasking Mind*. New York: Oxford University Press.
- Scheler, M. (1972). *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1991). (red.). *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.
- School Brian, J., Leslie, A. M. (1999). *Modularity, Development and „Theory of Mind”*. Mind & Language, 14 (1), 131 - 153, <http://doi.org/10.1111/1468-0017.00106>.
- Schopler, E., Mesibov, G. B., Hearsy, K. (1995). *Structured teaching in the TEACCH system*, Schopler, E., Mesibov, G. B. (eds.). Learning and Cognition in Autism. New York: Springer Science.
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A.C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., i in. (2015). *Naturalistic Developmental Behavioral Interventions: Empirically Validated Treatments for Autism Spectrum Disorder*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 45(8), 2411-2428, <http://doi: 10.1007/s10803-015-2407- 8>.
- Shriberg, L. D., Paul, R., McSweeney, J. L., Klin, A. M., Cohen, D. J., Volkmar, F. R. (2001). *Speech and prosody characteristics of adolescents and adults with high-functioning*

- autism and Asperger syndrome*. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 44 (5), 1097-1115, [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2001/087\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2001/087)).
- Schulz, R. (1989). *Nauczyciel jako innowator*. Warszawa: WSiP.
- Schütz, A. (2008). *O wielości światów, Szkice z socjologii fenomenologicznej*. Kraków: Zakład Wydawniczy „NOMOS”.
- Shanker, S. (2019). *Samoregulacja w szkole. Spokój, koncentracja i nauka* (eBook), Piskożu-Piwosz, A., Fedan, N. (tł.). Warszawa: wydawnictwo Mamania.
- Sheffer, E. (2019). *Dzieci Aspergera. Medycyna na usługach III Rzeszy*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Shenker, S. (2012). *Report of the 2012 Thinker in Residence*. Western Australia, Alvan Street: Subiaco WA6008.
- Silberman, S. (2017). *Neuroplemiona. Dziedzictwo autyzmu i przyszłość neuro różnorodności*, Kotarski, B. (tł.). Białystok: Vivante.
- Silberman, S. (2021). *Autyzm. Historia geniuszu natury i różnorodności neurologicznej*. Białystok: Wydawnictwo KobiECE.
- Skibska, J. (2013). *Słowo wstępne*, Konteksty Pedagogiczne, 1, 13-14.
- Sławecki, B. (2012). *Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych*, Jemieliński, D. (red.). *Badania jakościowe, t. 1, Podejścia i teorie*. Warszawa: PWN.
- Smith, A. (1989). *Teoria uczuć moralnych*. Warszawa: PWN.
- Smolińska-Theiss, B., Theiss, W. (2013). *Badanie i działanie w pedagogice społecznej - między tradycją a współczesnymi zadaniami*, Cervinkova, H., Gołębiak, B. D. (red.). *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Snyder, A. (2001). *Paradox of the savant mind. The provocative exceptions to our understanding of intellectual ability*. Nature, vol. 413, <https://www.centreforthemind.com/publications/BrightSplintersNature>.
- Sperber, D., Wilson D. (1986). *Relevance: Communications and cognition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Stone, V. E., Gerrans, P. (2006). *What's domain-specific about theory of mind?*. Social Neuroscience, 1(3-4), 309-319, <https://doi.org/10.1080/17470910601029221>.
- Suchowierska, M., Ostaszewski, P., Bąbel, P. (2012). *Terapia behawioralna dzieci z autyzmem, Teoria badania i praktyka stosowanej analizy zachowania*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sukman, G. I. Everd, R. D. (2010). *Ocena naukowych walorów badania w działaniu*, Cervinkova, H., Gołębiak, B. D. (red.). *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Sutton, N. (1995). *Bruno Bettelheim: a Life and a Legacy*. London: Duckworth Publishing.
- Szacki, J. (1999). *Indywidualizm i kolektywizm: wstępna analiza pojęciowa*, Morawska E. (red.). *Indywidualizm a kolektywizm*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Szostak, W. (2010). *Mity i stereotypy w komunikacji politycznej*, Kosińska-Metryka, A., Gołaś, M. (red.). *Mity i stereotypy w polityce. Przeszłość i teraźniejszość*. Toruń: wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szuman, S. (1962). *Talent pedagogiczny*, Okoń, W. (red.). *Osobowość nauczyciela*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Szymańska, M. (2019). *Portfolio w kształceniu nauczycieli*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ignatianum.
- Talarowska, M., Florkowski, A., Gałęcki, P., Zboralski, K. (2010). *Badanie psychologiczne w autyzmie*, Pietras, T., Witusik, A., Gałęcki, P. (red.) *Autyzm - epidemiologia, diagnoza i terapia*. Wrocław: Wydawnictwo Continuo.
- Tammet, D. (2022). *Słowa są jak ptaki, które uczymy śpiewać. O znaczeniach i tajemnicach języka*, Chawziuk T. (tł.). Kraków: Coprnicus Center Press Sp. zo.o.

- Tarnowski, J. (1993). *Jak wychowywać?*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej.
- Treffert, D. A. (2006). *Extraordinary people: Understanding savant syndrome*. New York: Universe.
- Theiner, G. (2011). *Res cogitans extensa. A Philosophical Defense of the Extended Mind Thesis*. European University Studies, Series XX, Philosophy, Vol. 744. Frankfurt nad Menem, Berlin, Berno, Bruksela, Nowy Jork, Oksford, Wiedeń: Peter Lang.
- Turner M. (1997). *Towards an executive dysfunction account of repetitive behaviour in autism*, Russell, J. (eds.). *Autism as an executive disorder*, Oxford University Press, 57-100.
- Twardowski, A. (2018). *Spoleczny model niepełnosprawności-analiza krytyczna*. Studia Edukacyjne (48), 97-114, <https://doi.10.14746/se.2018.48.7>.
- Urbaniak-Zajac, D. (2013). *Wprowadzenie*, Urbaniak-Zajac, D., Kos, E. (red.). *Badania jakościowe w pedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Urbaniak-Zajac, D. (2019). *Od uniwersalności do partykularności metody badawczej*, Piekarski, J., Urbaniak-Zajac, D., Pasikowski, S. (red.). *Krytyka metodologiczna w praktyce tworzenia wiedzy*. Seminaria Metodologii Pedagogiki, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 99- 112.
- Urbanik, A. (2011). *Quo vadis? o partycypacyjnej diagnozie lokalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Waligórski, A., Waligórski, M. (2015). *Naturalistyczne interwencje rozwojowo-behawioralne jako konsensus w terapii autyzmu*. Spektrum autyzmu - neurorozwojowe zaburzenia współwystępujące. Łódź: Krajowe Towarzystwo Autyzmu, 115-123.
- Williams, J., Mavin S. (2012). *Disability as constructed difference. a literature revive and research agenda for management and organization studies*. International Journal of Management Reviews, 14 (2), 139-179.
- Wiliński, M. (2010). *Modele niepełnosprawności: indywidualny-funkcjonalny-spoleczny*, Brzezińska A. I., Kaczan, R., Smoczyńska, K. (red.). *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Williams, D. (1994). *Somebody Somewhere*. London: Doubleday.
- Winczura, B. (2007). *Jak funkcjonuje mózg dzieci z autyzmem? Neurobiologiczne ścieżki zaburzeń autystycznych*, Cytowska, B., B. Winczura, B. (red.). *Dziecko chore. Zagadnienia biopsychiczne i pedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Winczura, B. (2008). *Dziecko z autyzmem. Terapia deficytów poznawczych a teoria umysłu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wing, L., Gould, J. (1979). *Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 11-29.
- Wing, L. (2005). *Reflections on Opening Pandora's Box*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 35, 2, 197-203.
- Winter, M. (2006). *Zespół Aspergera. Co nauczyciel wiedzieć powinien*, Niezgoda, E. (tł.). Warszawa: Fraszka Edukacyjna Sp. z o. o.
- Wojcieszke, B. (2006). *Człowiek wśród ludzi Zarys psychologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wolff, S. (1996). *The first account of the syndrome Asperger described?*. European Child & Adolescent Psychiatry, 5, 119-132.
- Wood, R. (2022). *Edukacja włączająca dzieci autystycznych. Jak sprawić, by dzieci i młodzież uczyły się i rozwijały w szkołach*. Warszawa: wydawnictwo Linia sp.z o.o.
- Woroniecka, G. (2012). *Konstruktywizm a myślenie potoczne-zamiast wprowadzenia*. Principia LVI, 7-22.

- Wziątek, M. (2017). *Maria Grzegorzewska - filar polskiej pedagogiki specjalnej*. Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej, 10, Rocznik Studenckiego Koła Naukowego Pedagogiki Specjalnej. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, 16-22.
- Yergeau, M. (2018). *Authoring autism / on rhetoric and neurological queerness*. London: Duke University Press.
- Young, A. M. H., Chakrabarti, B., Roberts, D., Chuan Lai, M., Suckling, J., Baron-Cohen, S. (2016). *From molecules to neural morphology: understanding, neuroinflammation in autism spectrum condition*. *Molecular Autism* 7 (9), <https://doi.org/10.1186/s13229-016-0068.x>.
- Zahorodna, K. (2015). *Problem reprezentacji umysłowych w rozszerzonych systemach poznawczych*. Wrocław: Wydawnictwo Fundacji „Projekt nauka”.
- Zamorska, B. (2013). *Jednostkowe i społeczne więzy działalności w badaniach w działaniu*, Cervinkova H., Gołębniak, B. D. (red.). *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 104-124.
- Zawidniak, N. (2012). *Krakowski model terapii dzieci z autyzmem w oparciu o stosowaną analizę zachowania*. *Sztuka Leczenia*, 3-4, 69-84.

AKTY PRAWNE:

Dz. U. R P, Warszawa, dnia 22 lipiec 2020 r. poz. 1280, Obwieszczenie MEN z dnia 9 lipiec 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach

Dz. U. R P, Warszawa, dnia 28 lipiec 2020 r. poz. 1309, Obwieszczenie MEN z dnia 9 lipiec 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym.

Dz. U. R P, Warszawa, dnia 8 września 2020 r. poz. 1280, Obwieszczenie MEN z dnia 14 sierpnia 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego (załącznik Rozporządzenie MEN z dnia 25 sierpnia 2017r. poz. 1551).

Dz. U. R. P. z 2020, poz. 1280, Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

Dziennik Ustaw R.P., Warszawa, dnia 28 lipca 2020 r. Poz. 1309, obwieszczenie MEN z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym.

Rozporządzenie MEN z dnia 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli, na podstawie art. 111 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe (Dz. U. z 2018 r. poz. 996, 1000, 1290, 1669 i 2245).

Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2020 r. poz. 1309).

Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki (Dz. U. 2017 poz. 1569).

Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r., poz. 1473 w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017 poz. 1591).

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz U z 2004 r. nr 256, poz. 2572, z późn. zm.), art. 22a.

ŹRÓDŁA INTERNETOWE:

Attwood T., *Tips for teaching Autistic Students at school*, <https://m.facebook.com/story>, dostęp elektroniczny: 02-05-2022.

Borowska A., *Rola pedagoga specjalnego w procesie współorganizowania kształcenia specjalnego*, <https://pedagogika-specjalna.edu.pl/wiadomosci/rola-pedagoga-specjalnego/>, dostęp elektroniczny: 02-04-2021.

Baron-Cohen, S. (2000). *Czy zespół Aspergera i autyzm wysokofunkcjonujący (HFA) są na pewno zaburzeniami*, <https://pl/5557950-Czy-zespol-aspergera-i-autyzm-wysokofunkcjonujacy-hfa-sa-na-pewno-zaburzeniami.html>, dostęp elektroniczny: 02-08-2021.

Cubała-Kucharska M. (2015). *Od przewodu pokarmowego do autyzmu*, <https://ktociewyleczy.pl/wiedza/problemy-zdrowotne/choroby-ukladu-nerwowego/autyzm/3836-od-przewodu-pokarmowego-do-autyzmu>, dostęp elektroniczny: 08-09-2022.

Czech J. (2017). *Terapia behawioralna dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu*, <https://salusprodomo.pl/blog/terapia-behawioralna-dzieci-z-autyzmem/>, dostęp elektroniczny: 09-02-2022.

Drabata, A., Śniegowska, E., *Czym jest triada autystyczna?*, <https://www.nowaera.pl/terapiai-rozwoj/triada-autystyczna>, dostęp elektroniczny: 08-04-2022.

Edukacja włączająca-dotychczasowe i planowane działania MEN, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/edukacja-wlaczajaca-dotychczasowe-i-planowane-dzialania-men>, dostęp elektroniczny: 08-03-2022.

Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/sterownosc;4010081.html>, dostęp elektroniczny: 25-04-2022.

Furgał, E. <https://krytykapolityczna.pl/nauka/wlasnym-glosem-o-spektrum-autyzmu>, dostęp ele-

ktroniczny: 04-08-2022.

https://www.ted.com/talks/temple_grandin_the_world_needs_all_kinds_of_minds/transcript?language=pl, dostęp elektroniczny: 16-04-2021.

Miller, G. F. (2017). Argument neuroróżnorodności na rzecz wolności słowa, Koraszewska, T. (tł.). The Neurodiversity Case for Free Speech, <https://www.listyznaszegosadu.pl/argument-neuroroznorodnosci-na-rzecz-wolnosci-slowa>, dostęp elektroniczny: 08-03-2022.

Shattock, P. *Biomedyczne aspekty autyzmu*, <https://www.domrainmana.pl/dom-rainmana/>, dostęp elektroniczny: 02.04.2021.

Sznura, P, Stosowana analiza zachowania jako forma pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach Edukacyjnych, <https://images.dlaprzedszkoli.eu/przedszkole16integracyjnejchorzow/terapia-behawioralna-1>, dostęp elektroniczny: 02-08-2022.

Michalewska M. (2019). o *fenomenie zaklętym w niepełnosprawności, a może o... fenomenalnej niepełnosprawności..Rzecz o osobach z zespołem sawanta*, Terapia specjalna dzieci i dorosłych nr. 10, <https://terapiaspecialna.pl/artukul/o-fenomenie-zakletym-w-niepelnosprawnosci-a-moze-o-fenomenalnej-niepelnosprawnosci>, dostęp elektroniczny: 04-09-2022.

https://www.cbos.pl/PL/publikacje/news/2021/12/dane/Spoleczny_obraz_autyzmu-styczen2021.pdf, dostęp elektroniczny: 07-02-2021.

http://edukacjaidialog.pl/archiwum/1994,24/kwiecien,28/trudnosci_z_pojeciem_ksztalcenie,83.html;dostęp elektroniczny: 28-08-2021.

http://pttk.student.kul.lublin.pl/files/108/Introspekcja_jako_prob_fil.pdf, dostęp elektroniczny:06-09-2021.

http://repozytorium.amu.edu.pl:8080/bitstream/10593/26335/1/Kosakowski-Michal_rozprawa-doktorska.pdf: dostęp elektroniczny dn: 09-12-2021.

<http://www.latimes.com/features/health/la-he-multitasking19jul19,1,2049254.story>, dostęp elektroniczny: 19-08-2021.

http://www.sbc.org.pl/Content/164062/Konteksty_Pedagogiczne_1SBC.pdf, dostęp elektroniczny: 23-09-2021.

<http://www.sbc.org.pl/Content/22112/luszczyk.pdf>: 31.03.2022, dostęp elektroniczny: 31-03-2022.

<http://www.terapia-pop.pl/teoria-polivagalna/>:dostęp elektroniczny: 08-12-2021.

https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42407/9241545429_pol.pdf?sequence=67&isAllowed=y, dostep elektroniczny: 2022.01.29.

<https://artystamowy.pl/recenzja-teoria-poliwagalna/>: dostęp elektroniczny dn: 09-12-2021.

<https://aspiphotography.wordpress.com/2019/06/22/dlaczegoz-nie-niebieski-puzelek/>, dostęp elektroniczny: 09-02-2021.

<https://autoportret.pl/artykuly/zwinna-urbanistyka/>, dostęp elektroniczny: 08-07-2022.

<https://cyberpolicy.nask.pl/rola-mitu-i-stereotypu-w-kszaltowaniu-rzeczywistosci-spolecznej/>

<https://epedagogika.pl/zasady-i-zadania/wspolpraca-nauczycieli-przedmiotowych-i-wspomagajacych-w-klasach-integracyjnych-2493.html>, dostęp elektroniczny: 15-08-2021.

<https://ideologia.pl/potrzeby-czlowieka/>; dostęp elektroniczny: 2021-10-12

<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20200001309/O/D20201309.pdf>, dostęp elektroniczny: 29-01-2022.

<https://networks.h-net.org/node/4189/reviews/3207369/schmidt-yergeau-authoring-autism-rhetoric-and-neurological-queerness>, dostęp elektroniczny: 08-09-2022.

<https://noizz.pl/not-just-a-mood/natalia-fiedorczuk-o-autyzmie-swoim-i-dziecka-poczulam-ulge-ze-to-jaka-jestem-to-nie/tpme8rn>, dostęp elektroniczny: 09-11-2021.

<https://pathology.wum.edu.pl>: dostęp elektroniczny: 04-12-2021.

<https://pie.net.pl/wp-content/uploads/2019/0/>, dostęp elektroniczny: 08-03-2022.

<https://pl.glosbe.com/pl/la/nerwbledny>, dostęp elektroniczny: 06-12-2021.

https://pl.wiktionary.org/wiki/αὐτός#αὐτός_język_starogrecki, dostęp elektroniczny: 29-01-2022

<https://polskiautyzm.pl/podejscie-teacch-w-terapii-autyzmu/>, dostęp elektroniczny: 07-09-2021.

<https://przedszkole67.stronyklasa.pl/files/59/TECCH.pdf>; dostęp elektroniczny: 07-09-2021.

<https://psychologia.edu.pl/obserwatorium-psychologiczne/1150-o-emocjach-pozytywnych.html>: dostęp elektroniczny dn: 04-12-2021.

<https://psychologia/473740,1,zrob-to-jak-salamandra-na-czym-polega-teoria-poliwagalna.read> dostęp elektroniczny: 06-12-2021.

<https://rcin.org.pl/dlibra/publication/1921/edition/31349/content>; dostep elektroniczny: 19-08-2021.

<https://salusprodomo.pl/blog/strategie-proaktywne-terapia-dzieci-niepelnospprawnych-intelektualnie/>, dostęp elektroniczny: 06-10-2021.

<https://sjp.pwn.pl/doroszewski/nauczyciel;5456582.html>, dostęp elektroniczny: 10-08-2021.

<https://teacch.com/>; dostęp elektroniczny: 07-09-2021.

<https://terapiaspecjalna.pl/artykul/teoria-przywiazania>, dostęp elektroniczny:30-11-2021.

<https://web.swps.pl>: dostęp elektroniczny dn: 04-12-2021.

https://www.cbos.pl/PL/publikacje/news/2021/12/dane/Spoleczny_obraz_autyzmu-styczen2021.pdf, dostęp elektroniczny: 09-03-2021.

<https://www.centrumdobrejterapii.pl/materialy/psychoedukacja-znaczenie-w-leczeniu-zaburzen-psychicznych/>, dostęp elektroniczny: 23-08-2021.

<https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=K.+IESNIEWSKA%2C+e.+pUCHAŁA%2C+ORGANIZACJA>, dostęp elektroniczny: 04-11-2021.

<https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Tadeusz+Kocowski+-+potrzeba#>: dostęp elektroniczny: 2021-10-12.

<https://www.monikaiskierka.pl/self-reg-o-co-w-tym-chodzi/>: dostęp elektroniczny dn: 04-12-2021.

<https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=6168>;dostęp elektroniczny: 28-08-2021.

<https://www.osteopathie-liem.de/pl/blog/kritik-an-der-polyvagaltheorie/>: dostęp elektroniczny dn: 08-12-2021.

https://www.researchgate.net/publication/237142432_My_Experiences_as_an_Autistic_Child_and_Review_of_Selected_Literature; dostęp elektroniczny: 24-09-2021.

https://www.researchgate.net/publication/2872796_Instant_Messaging_Effects_of_Relevance_and_Timing; dostęp elektroniczny: 19-08-2021.

<https://www.swps.pl/strefa-psyche/blog/relacje/14092-czy-multitasking-to-mit>, dostęp elektroniczny: 13-08-2021.

<https://www.terapiapoznan.pl/self-reg/>: dostęp elektroniczny dn: 04-12-2021.

<https://www.wszpwn.com.pl/wydarzenie/dorosly-autystyk-wywiad-z-natalia-maria-wojciechowska-primabalerina-ze-spektrum-autyzmu,453.html>, dostęp elektroniczny: 09-05-2021.

<https://www.polszczyzna.pl/spektrum-co-to-jest-definicja-synonimy-przyklady-uzycia/>,dostęp elektroniczny:17-08-2023.

<https://my.clevelandclinic.org/health/symptoms/23154-neurodivergent>, dostęp elektroniczny: 17-08-2023.

Karkowska A., Jaworski P. (2017). *Zwinna urbanistyka* [w:] Autoportret 1 (56), [php?story_fb_id=3442127176018505&id=186641511358977](https://attwoodandgarnettevents.com/product/autism-in-school-2/); <https://attwoodandgarnettevents.com/product/autism-in-school-2/>, dostęp elektroniczny: 01-08-2022.

Planeta - zespół Aspergera (<https://youtu.be/zjgrUv03YfO>, dostęp elektroniczny:26-04-2022.

Rynkiewicz, A. 2015, <https://charaktery.eu/artukul/mali-odkrywcy-blizej-emocji>, dostęp elektroniczny:17-08-2023

Słownik PWN, <https://sjp.pwn.pl/sjp/dylemat>, dostęp elektroniczny: 08-03-2022.

Słownik PWN, <https://sjp.pwn.pl/sjp/interwencja;2466696.html>, dostęp elektroniczny: 11-01-2022.

Sopalska-Rybak, <https://kulawawarszawa.pl/modele-niepelnosprawnosci-od-wykluczenia-dowlaczenia/>, dostęp elektroniczny: 16-04-2023.

Zespół MEN (2020). *Edukacja dla wszystkich-ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się*, Warszawa, https://wartowiedziec.pl/attachments/article/57846/MEW_wersja_pelna.pdf: dostęp elektroniczny: 08-03-2022.

ANEKS

Aneks 1

Załącznik nr 1 do Uchwały nr 12/2019/2020 Rady Szkoły Doktorskiej z dnia 4 marca 2020r.

INDYWIDUALNY PLAN BADAWCZY DOKTORANTA SZKOŁY DOKTORSKIEJ	
Dziedzina nauk: ...NAUK SPOŁECZNYCH	
Dyscyplina naukowa: ...PEDAGOGIKA	
DANE DOKTORANTA	
Imiona i nazwisko:	Agata Borowska
Numer albumu:	20171
Imię i nazwisko oraz stopień/tytuł naukowy promotora/promotorów:	prof. dr hab. Jacek Bleszyński
KONCEPCJA PRACY (temat rozprawy doktorskiej, uzasadnienie wyboru tematu rozprawy doktorskiej, cel rozprawy doktorskiej, problem badawczy, metodologię i organizację badań naukowych)	
1.TEMAT ROZPRAWY DOKTORSKIEJ Ewaluacja percepcji zespołu psychoedukacyjnego w budowaniu zindywidualizowanego systemu kształcenia ucznia z ASD w oparciu o badania w działaniu	
2.UZASADNIENIE WYBORU TEMATU ROZPRAWY DOKTORSKIEJ <p>Z uwagi na zmieniającą się rzeczywistość edukacyjną dotyczącą procesu kształcenia specjalnego uczniów ze spektrum autyzmu w szkołach ogólnodostępnych nie integracyjnych w normie intelektualnej lub powyżej, istnieje potrzeba wsparcia ze strony pedagoga specjalnego, który występuje w roli nauczyciela współorganizującego kształcenie specjalne. Jeszcze do niedawna funkcjonowała nazwa: nauczyciel wspierający, następnie- wspomagający. Wraz ze zmianą rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej w 2017 roku zmienił się zakres zadań nauczyciela współorganizującego kształcenie dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Przyniosło to nowe spojrzenie na rolę pedagoga specjalnego w procesie edukacyjno-terapeutycznym, który wraz z nauczycielami przedmiotowymi i innymi specjalistami zatrudnionymi w szkole (m.in. logopeda, psycholog, pedagog szkolny) i poza szkołą (na zaproszenie przez rodziców) wchodzi w skład szkolnego zespołu psychoedukacyjnego. Wczytując się uważnie w treść orzeczeń z poradni pedagogiczno - psychologicznych daje się zauważyć wyraźne zalecenia, iż kształcenie uczniów z zespołem Aspergera (zgodnie z obowiązującą w Polsce klasyfikacją ICD-10) w oddziale ogólnodostępnym jest najkorzystniejszą formą edukacyjną dla takich uczniów, gdzie organizacją kształcenia specjalnego zajmuje się pedagog specjalny z kwalifikacjami stosownymi do niepełnosprawności dziecka.</p> <p>Do tej pory dużym zainteresowaniem cieszyły się oddziały integracyjne, gdzie wskazywano na przygotowanie do pracy nauczycieli z dziećmi o różnych niepełnosprawnościach. W takiej sytuacji wyłoniła się kwestia</p>	

problematyczna, ponieważ nauczyciel współorganizujący kształcenie był i jest zatrudniany do kilorga dzieci z niepełnosprawnością. Taka sytuacja powoduje, iż pedagog specjalny skupia swoją uwagę na uczniu wymagającym największego wsparcia w procesie edukacyjno-terapeutycznym. Pozostaje też kwestia udzielania wsparcia dla pozostałych nauczycieli w zakresie dostosowania metod i form pracy z uczniem posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Istotnym jest więc dokonywany proces ewaluacji percepcji przez szkolny zespół psychoedukacyjny w sposobie postrzegania ucznia ze spektrum autyzmu.

Elementem problematycznym staje się przekonanie nauczycieli w oddziałach ogólnodostępnych, że to uczeń ze spektrum autyzmu powinien się dostosować do metod i form nauczania proponowanych w szkole, a nie odwrotnie. Rola pedagoga specjalnego zostaje często ograniczana do podporządkowania systemowi edukacyjnemu dominującemu w danej placówce edukacyjnej. Obecnie w oddziale ogólnodostępnym nie integracyjnym nauczyciel współorganizujący kształcenie jest zatrudniany do jednego ucznia z zespołem Aspergera. Ogólne zadania i rolę takiego nauczyciela-specjalisty regulują przepisy oświatowe i ukierunkowują zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. Są one uszczegółowiane w wewnątrzszkolnej dokumentacji ucznia, która jest wynikiem spotkań szkolnego zespołu psychoedukacyjnego. Biorąc pod uwagę zmiany oświatowe w powyższym zakresie pojawiają się sytuacje trudne, pełne dylematów, które dotyczą, m.in. kompetencji i strategii pracy nauczycieli z uczniem ze spektrum autyzmu, osadzenia w określonej teorii, która kształtuje wpływ na sposób postrzegania dziecka oraz determinuje rodzaj podejmowanych działań dydaktycznych oraz znajomości przepisów oświatowych dotyczących kształcenia specjalnego. Znajomość powyższych jest skorelowana z zapewnieniem uczniowi z zespołem Aspergera takiej organizacji warunków edukacyjnych, aby mógł on odnosić sukces edukacyjny i nabywać kompetencji społecznych.

Zauważalną trudnością (co wynika z mojej obserwacji jako pedagoga specjalnego) jest również brak umiejętności rozumienia istotnej roli współpracy między pedagogiem specjalnym, a nauczycielami przedmiotowymi, wychowawcami, którzy mają często „swoje” wypracowane przez lata metody przekazywania wiedzy i kształtowania umiejętności uczniowskich. Wsparcie i pomoc pedagoga specjalnego w zakresie dostosowywania metod i form pracy z takim uczniem odbierana jest często jako ingerencja w ich dotychczasowy i sprawdzalny warsztat pracy.

Obecność ucznia ze spektrum autyzmu staje się wyzwaniem dydaktycznym dla nauczycieli w placówce ogólnodostępnej, nie integracyjnej, ponieważ wymaga znajomości specyfiki pracy z takim dzieckiem. Dodatkowo istnieje potrzeba opracowania indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego dla takiego ucznia (IPET) poprzedzonego wnikliwą diagnozą funkcjonalną, opracowaną w formie wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia (WOPFU). Nakłada to konieczność spotkań szkolnego zespołu psychoedukacyjnego w który wpisany jest proces ewaluacji. Wymaga to dużej otwartości na poznanie specyfiki funkcjonowania ucznia ze spektrum autyzmu przez nauczycieli. Wiedza intuicyjna i tak zwane „działanie w dobrej wierze” może w konsekwencji wywołać wtórne zaburzenia rozwojowe u ucznia ze spektrum autyzmu. Każde dziecko ma swoiste

dla siebie, indywidualne cechy ze spektrum autyzmu, na które nakładają się również cechy osobowe, temperamentalne.

Kształcenie uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na autyzm, w tym zespół Aspergera przechodzi w ostatnich latach wiele zmian, które m.in. wynikają z przepisów oświatowych i zmieniających się klasyfikacji medycznych (ICD-10 Polsce, w świecie nauki obowiązująca klasyfikacja DSM-5) w znaczący sposób wpływających na organizację kształcenia specjalnego (inkluzyjnego) w szkołach ogólnodostępnych bez oddziałów integracyjnych. Posługiwanie się w opisie diagnozą nozologiczną – zespół Aspergera wynika z faktu, iż Ministerstwo Edukacji Narodowej w Polsce nie ratyfikowało klasyfikacji DSM-5, a klasyfikacja ICD-11 nie została przyjęta. Z uwagi na brak znaczących opracowań naukowych dotyczących procesu ewaluacji percepcji zespołu psychoedukacyjnego w budowaniu zindywidualizowanego systemu kształcenia ucznia z ASD w szkole ogólnodostępnej, bez oddziałów integracyjnych, wydaje się więc potrzebą i koniecznością bliższe poznanie wskazanej problematyki w aspekcie edukacyjnych badań w działaniu. Doświadczając codziennej rzeczywistości edukacyjnej, będąc zaangażowana w proces organizacji kształcenia specjalnego uczniów z zespołem Aspergera w placówkach ogólnodostępnych nie integracyjnych, zauważam potrzebę nakierowanych zmian w tej przestrzeni edukacyjnej. Podejmowanie wspólnych działań edukacyjno-terapeutycznych stwarza możliwość rozwijania mocnych stron ucznia, jak też ukierunkowanego wsparcia w zakresie trudności rozwojowych, poznawczych i społeczno-emocjonalnych.

3. CEL ROZPRAWY DOKTORSKIEJ

Cel naukowy: poznanie procesu ewaluacji percepcji szkolnego zespołu psychoedukacyjnego i jego uwarunkowań w budowaniu zindywidualizowanego systemu kształcenia ucznia z ASD w szkole ogólnodostępnej.

Cele badań wg. Tadeusza Pilcha i Teresy Bauman (2001):

- **eksploracyjne** – rozpoznanie rzeczywistości szkolnej i czynników wpływających na efektywność pracy szkolnego zespołu psychoedukacyjnego, poznanie sposobów dokonywania ewaluacji zespołowej, zbadanie i określenie poziomu wiedzy i umiejętności nauczycieli w pracy z uczniem z ASD, dokonanie autobadania nauczyciela współorganizującego kształcenie, sformułowanie problemów przyszłych badań (czynnik ludzki, subiektywizm,

poziom zaangażowania badacza i badanych), poznanie organizacji pracy dydaktycznej w systemie klasowo-lekcyjnym (stopień realizacji dostosowań warunków i wymogów edukacyjnych dla ucznia z ASD),

- **opisowe** – dokładny i szczegółowy opis procesu ewaluacji percepcji szkolnego zespołu psychoedukacyjnego, dokonanie charakterystyki jakościowej faktów (zespół psychoedukacyjny), zdarzeń (proces ewaluacji percepcji zespołu psychoedukacyjnego), osób badanych (nauczyciel wychowawca, nauczyciele przedmiotowi, nauczyciel współorganizujący kształcenie specjalne), opisywanie podstaw kontekstu sytuacyjnego badań w warunkach szkoły ogólnodostępnej,

- **wyjaśniające** – znalezienie przyczyn i czynników warunkujących proces ewaluacji percepcji szkolnego zespołu psychoedukacyjnego, opracowanie teoretycznego modelu dydaktycznego indywidualizacji kształcenia ucznia z ASD,

oraz za Januszem Gniteckim

(z uwagi na fakt, że strategia badań w działaniu obejmuje zaangażowanie w doskonalenie wybranego obszaru praktyki, zwiększanie istoty jej rozumienia przez badaczy, poprawę sytuacji i warunków w których się odbywa) (C. Robson, 2011, s. 188)

- **praktyczne** - opracowanie praktycznych wskazówek pod adresem badanego zjawiska występującego w konkretnej pracy badawczej (J. Gnitecki, 1995, s. 43), zaproponowanie innowacyjnych rozwiązań edukacyjnych w procesie indywidualizacji kształcenia ucznia zdolnego ze spektrum autyzmu w oparciu o jego zasoby, budowanie nowych konstruktów działaniowych w konkretnej sytuacji grupy badanej-projektowanie psychoedukacyjnej jakościowej zmiany (innowacyjne rozwiązanie, odmienna jakość) - zmiana dominującego wzoru myślenia, konstruowanie z nauczycielami i specjalistami nowych kompetencji, wygenerowanie nowej praktyki i opisującej ją teorii, tworzenie warunków poszanowania praw człowieka w procesie badań, wzbudzanie gotowości uczenia się badacza i grupy badanej w procesie poznawania i zmiany (aspekt emancypacyjny i partycypacyjny)

4. PRZEDMIOT BADAŃ

Przedmiotem i podmiotem badań będą nauczyciele szkoły ogólnodostępnej bez oddziałów integracyjnych, którzy wchodzi w skład szkolnego zespołu psychoedukacyjnego.

5. PROBLEM BADAWCZY

Problem główny: Ewaluacja procesu zespołu psychoedukacyjnego i jego wpływu na budowanie zindywidualizowanego systemu kształcenia ucznia z ASD

Pytania szczegółowe:

1. Afektywne (subiektywne):

- w jaki sposób dokonuje się dyscyplinowanie subiektywizmu osób badanych?
- w jaki sposób następuje różnicowanie trwałych problemów od chwilowych drugoplanowych reakcji doświadczanych emocji badacza i badanych na nagłe trudności? (Kemmis, McTaggart 2014)

2. Poznawcze (wyjaśniające):

- jak nauczyciele oceniają przygotowanie teoretyczne i indywidualne wyposażenie w odpowiednie strategie dydaktyczne do pracy z uczniem z ASD?
 - czym są uwarunkowane niepowodzenia we współpracy nauczycielskiego duetu (nauczyciel przedmiotowy i współorganizujący kształcenie) w procesie dostosowywania warunków i wymogów edukacyjnych dla ucznia ze spektrum autyzmu?
 - jaki jest sposób postrzegania i interpretacji zachowań ucznia ze spektrum autyzmu przez nauczycieli w edukacji masowej?
 - jaki wpływ na organizację zindywidualizowanego procesu kształcenia ma dotychczasowa wiedza i stosowane strategie dydaktyczne nauczycieli?
 - w jakim stopniu na proces kształcenia ucznia z ASD mają stereotypy poznawcze i ujednolicanie procesu lekcyjnego przez nauczycieli?
 - w jaki sposób dokonywana ewaluacja
- percepcji przez zespół psychoedukacyjny wpływa na indywidualizację kształcenia ucznia z ASD w procesie

lekcyjnym?

- jakie są uwarunkowania i możliwości tworzenia wiedzy we wspólnocie, tj. szkolnym zespole psychoedukacyjnym
- jakie problemy etyczne generuje przyjęta strategia badawcza?
- w jakim zakresie dostosowania wymagań i warunków edukacyjnych pozwalają uczniowi osiągać sukces edukacyjny, a nauczycielowi nie doświadczać porażki dydaktycznej? (program nauczania-jaki program? dlaczego taki program? jakie treści dydaktyczne?; przestrzeń szkoły i jego aranżacja; model lekcji-jaka organizacja pracy na lekcji? jakie są ustalone zasady komunikacji? jakie obowiązują reguły monitoringu uczenia się?)
- jakie kompetencje posiada nauczyciel w pracy dydaktycznej z uczniem z ASD?
- w jaki sposób rozwiązywane są trudności dydaktyczne?
- jak są rozwiązywane jednostkowe problemy ucznia, który nie przejawia ciekawości poznawczej?
- jaka jest aranżacja klasowo-lekcyjna dla ucznia z ASD z indywidualnymi sensoryzmami?
- jaką stymulację poznawczą wykorzystuje nauczyciel w procesie lekcyjnym?
- na jakiej podstawie określany jest poziom indywidualizacji i struktury problemowej zadań podczas lekcji dla ucznia z ASD?
- jak wygląda wspomaganie twórczości intelektualnej uczniów ze spektrum autyzmu w edukacji inkluzyjnej?
- w jaki sposób nauczyciel projektuje okazje edukacyjne dostosowane do indywidualnych zainteresowań ucznia z ASD?
- czym są uwarunkowane spotkania konsultacyjne w zespole psychoedukacyjnym?
- w jakim stopniu prowadzenie działalności popularyzatorskiej przez specjalistów (szkolenia, warsztaty, webinaria) przyczynia się do wzrostu kompetencji nauczyciela?

6. METODOLOGIA I ORGANIZACJA BADAŃ NAUKOWYCH

Strategia badań jakościowych.

Badania jakościowe w strategii uczestnicząco - edukacyjnych badań w działaniu (*participatory – educational action research*) (S. Kemmis, R. McTaggart, 2014).

Etapy badawcze wg. Martina Wellenreuthera (1976):

1. **Diagnozowanie problemu badawczego:** rozpoznanie rzeczywistych, odczuwanych przez środowisko badawcze potrzeb; określenie ważności tych problemów; rola badacza: przedstawienie założeń uczestnicząco-edukacyjnych badań w działaniu dla szkolnego zespołu psychoedukacyjnego.
2. **Teoretyczne opracowanie problemów:** jaka jest struktura wybranego problemu: jakie teorie naukowe można zastosować w jego wyjaśnieniu; rola badacza: przeprowadzenie diagnozy wstępnej, zapoznanie się badacza z badanymi (obserwacja uczestnicząca, bezpośrednia, jawna, wywiady częściowo ustrukturyzowane z nauczycielami o charakterze swobodno-narracyjnych, analiza dokumentacji szkolnej); określenie poziomu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych nauczycieli w planowanym procesie dydaktyczno-terapeutycznym w odniesieniu do potrzeb i możliwości konkretnego ucznia z ASD w normie intelektualnej lub

powyżej w szkole ogólnodostępnej, bez oddziałów integracyjnych; rola badacza i badanych: wspólne określenie i zdefiniowanie problemu jako wyniku rzeczywistych potrzeb i trudności w organizacji zindywidualizowanego procesu kształcenia dla ucznia ze spektrum autyzmu podczas spotkania szkolnego zespołu psychoedukacyjnego, teoretyczne opracowanie wyłonionego problemu badawczego (jakie teorie naukowe można zastosować w jego wyjaśnieniu, jak jest wyjaśniany przez inne nauki humanistyczno-społeczne, aktualny stan badań naukowych).

3. Rozwinięcie planu pedagogicznego, opracowanie konkretnego programu teoretycznego: jakie warunki muszą być spełnione, aby program mógł być realizowany; rola badacza i badanych: wspólna pogłębiona analiza zgromadzonego materiału oraz weryfikacja pod względem założonych celów badawczych zgodnie z metodą badań w działaniu, sformułowanie planu (projektu) edukacyjnego z określeniem warunków do jego realizacji przez nauczycieli w procesie kształcenia uczniów ze spektrum autyzmu, ocena jakości współpracy badacza z badanymi.

4. Szukanie metod realizacji programu: jakie metody są znane w literaturze, odpowiednie do wybranego problemu; czy wystarczają do wyjaśnienia przebiegu badanego problemu; od czego zależy pomyślność planu badawczego.

5. Drogi wypróbowania programu badawczego: jakie problemy i trudności wynikają przy próbie jego realizacji, jakie są tego przyczyny; czy założenia programu są trafne; jakie problemy wynikają ze współpracy badacza i badanego jako praktyków.

6. Jakie kryteria decydują o możliwości powtórzenia próby wykorzystania wzorca modelu teoretycznego: w innym szkolnym zespole psychoedukacyjnym (kryteria powtarzalności próby).

7. Modyfikacja teoretycznego programu (modelu): dostosowana do potrzeb innego szkolnego zespołu psychoedukacyjnego.

8. Realizacja projektu i wycofywanie się pedagoga-badacza.

Na każdym etapie sekwencji badawczej jest zawarta spirala autorefleksyjnych kręgów badawczych (diagnoza-planowanie-działanie i obserwowanie procesu i konsekwencji zmian-refleksja nad procesami i ich konsekwencjami-ewaluacja, kolejne działanie i obserwowanie-refleksja). Poszczególne etapy badawcze korelują ze sobą (zachodzą na siebie) i będą podejmowane wspólnie ze współuczestnikami procesu badawczego. Każdy etap badawczy jest miejscem przenikania się myślenia badacza i współuczestniczących osób w pracy zespołu psychoedukacyjnego w warunkach szkolnych, autorefleksji na każdym etapie cyklu badawczego, co generuje rozwiązania, skutkujące podejmowaniem wspólnotowych działań systematycznie poddawanych ewaluacji podczas co miesięcznych spotkań nauczycieli i specjalistów.

Dokonywana systematycznie ewaluacja podejmowanych zadań badawczych staje się punktem odniesienia do zainicjowania kolejnego cyklu badawczego poprzez eksplorowanie rzeczywistości edukacyjnej i generowanie nowych rozwiązań. Badania w działaniu wnoszą pogłębioną refleksyjność na każdym etapie badawczym, co generuje w procesie ewaluacyjnym propozycje nowych, innowacyjnych teoretycznych rozwiązań z implikacją w praktykę pedagogiczną. Badania jakościowe mają charakter eksploracyjny, ich celem nie jest weryfikacja hipotez, a poznanie i opisywanie otaczających zjawisk, zachowań czy zależności w otaczającym świecie (S. Gudkova, 2012).

Zdaniem Barbary Smolińskiej-Theiss i Wiesława Theiss, „Omawiane stanowisko (wtrącenie: mając na uwadze opisane etapy badawcze) pozwoliło stworzyć strategię badawczą opartą na innowacyjnych celach, funkcjach i zasadach i jednocześnie dającą szansę konstruowania narzędzi badawczych. Przyjęcie pluralizmu metodologicznego dopuściło stosowanie w badaniach przez działanie tradycyjnych technik badawczych, o ile spełniają założenia ogólne” (B. Smolińska-Theiss, W. Theiss, 2013, s. 37).

Teren badań – szkoła ogólnodostępna
Grupa badawcza – celowa (10 osób dorosłych)
Szczegółowy opis metod, technik i narzędzi badawczych - w załączonej Tabeli metodologicznej (s. 4-5).
LITERATURA PRZEDMIOTU
Allison C., Baron-Cohen S., Wheelwright S. J., Stone M. H., Muncer S. J. (2011). <i>Psychometric analysis of the Empathy Quotient. Personality and Individual Differences</i> 51, 829-835.
Alwall N., Johansson D., Hansen S. (2010). <i>The gender difference in gaze cueing: Associations with empathizing and systemizing. Personality and Individual Differences</i> 49, 729-732.
Angres R. (1990). <i>Who, Really Was Bruno Betteheim</i> [in:] <i>Commentary</i> , 90, (4).
Armstrong T. (2010). <i>Neurodiversity: Discovering the Extraordinary Gifts of Autism, ADHD, Dyslexia, and Other Brain Differences</i> , Cambridge, Da Capo Press.
Asperger H. (1944). „ <i>Autistic Psychopathy</i> ” in <i>Childhood</i> , tłum. U. Frith (ed.) <i>Autism and Asperger Syndrome</i> , (1992), Cambridge University Press, 37-93.
Auyeung B., Allison C., Wheelwright S., Baron-Cohen S. (2012). <i>Brief report: development of the Adolescent Empathy and Systemizing Quotients. Journal of Autism and Developmental Disorders</i> , 42, 2225-2235.
Auyeung B., Baron-Cohen S., Wheelwright S., Allison C., Samarwickrema N., Satcher M., i in. (2009). <i>The children's empathy quotient and systemizing quotient: Sex differences in typical development and in autism spectrum conditions</i> [w:] <i>Journal of Autism and Developmental Disorders</i> 39, 1509-1521.
Baron-Cohen S. (2007). <i>The evolution of empathizing and systemizing: assortative mating of two strong systemizers and the cause of autism</i> [w:] red. R. Dunbar.
Baron-Cohen S. (2008). <i>Autism, hypersystemizing, and truth</i> [in:] <i>The Quarterly Journal of Experimental Psychology</i> 61, 64-75.
Baron-Cohen S. (2009). <i>Autism: The Empathizing-Systemizing (E-S) Theory. The Year In Cognitive Neuroscience</i> , <i>Annals of New York Academy of Science</i> 1156, 68-78.
Bleszyński J. J. (2019). <i>Jakość życia w percepcji uczniów szkoły podstawowej: analiza porównawcza uczniów z zaburzeniem ze spektrum autyzmu w edukacji segregacyjnej i szkołach masowych</i> , Kraków, wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
Bleszyński J. J. (2019). <i>Change in approach to problem of autism spectrum disorders : towards the humanistic and personalistic perspective of understanding the person</i> [w:] <i>International International Journal of Psycho-Educational Sciences</i> 8 (2), 21-28. (dostęp: https://www.journals.lapub.co.uk/index.php/IJPES/article/view/1162).
Bleszyński J. J. (2018). <i>Komunikacja, mowa, język osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu</i> , Toruń, wyd. Adam Marszałek.
Bleszyński J. J. (2018). <i>Między inkluzją a segregacją : badania nad jakością życia uczniów z zaburzeniem spektrum autyzmu</i> [w:] <i>Edukacja</i> , nr 3 (146), 75-84.
Ciesielska M., Wolanik Boström K., Öhlander M. (2012). <i>Obserwacja</i> [w:] <i>Badania jakościowe</i> , t. 2, red. D. Jemielniak, Warszawa, wyd. PWN.
Creswell J.W. (2013). <i>Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane</i> , tł. J. Gilewicz,

Kraków, wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Czarniawska-Joerges B. (2013). *Shadowing and other techniques for doing fieldwork in modern societies*, wyd. Malmö: Liber.

Frith U. (2004). *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*. Gdańsk. Wydawnictwo Psychologiczne.

Gnitecki J. (1995). *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra, wyd. WSE.

Gudkova S. (2012). *Wywiad w badaniach jakościowych [w:] Badania jakościowe*, t.2, red. D. Jemielniak, Warszawa, wyd. PWN.

Izdebski P., Bąk A., Żbikowska K., *Empatyzowanie- systematyzowanie. Teoria Simona Barona- Cohena [w:] Studia Psychologia*, 14 (1) 2014, .5-14.

Kemmis S., McTaggart. (2014). *Uczestniczące badanie interwencyjne Działanie komunikacyjne i sfera publiczna [w:] Metody badań jakościowych*, t. 1, red. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, Warszawa, wyd. PWN.

Kubinowski D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne*, Lublin, wyd. UMCS.

Morrisom J. (2016). *DSM-5 bez tajemnic. Praktyczny Przewodnik dla klinicystów*, Kraków, wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Pilch T., Bauman T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa, wyd. akademickie Żak.

Platos M. (2018). *Autyzm odcieleśniony. Historia społecznego konstruowania autyzmu... jako choroby, zaburzenia i niepełnosprawności [w:] Studia de Cultura* 10(1).

Prizant B. M., Fields-Meyer T. (2017). *Niezwyčajni ludzie. Nowe spojrzenie na autyzm*. Kraków, wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Sheffer E. (2019). *Dzieci Aspergera. Medycyna na usługach III Rzeszy*, wyd. Poznańskie.

Robson C. (2011). *Real world research: a resorce for users of social research methods in applied settings*. Chichester, wyd. John Wiley & Sons Ltd. (dostęp elektroniczny: <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.708121>).

Smolińska-Theiss B., Theiss W. (2013). *Badanie i działanie w pedagogice społecznej- między tradycją a współczesnymi zadaniami [w:] Edukacyjne badania w działaniu*, red. H. Cervinkova, B. D. Gołębiak, Warszawa, wyd. Naukowe Scholar.

Sztumski J. (2020). *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, wyd. Śląsk.

Wakabayashi A., Baron-Cohen S., Uchiyama T., Yoshida Y., Kuroda M., Wheel-Wright, S. (2007). *Empathizing and systemizing in adults with and without autism spectrum conditions: Cross-cultural stability [w:] Journal of Autism and Developmental Disorders* 37, 10, 1823-1832.

Winczura B. (2007). *Jak funkcjonuje mózg dzieci z autyzmem? Neurobiologiczne ścieżki zaburzeń autystycznych [w:] Dziecko chore. Zagadnienia biopsychiczne i pedagogiczne*, red. B. Cytowska, B. Winczura, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Akty prawne:

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 25 sierpnia 2017 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegów nauczania, działalności wychowawczej i

opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz. U. z 2017 r. poz. 1646)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz. U. 2017, poz.1578, nowelizacja z dn.28 sierpnia 2017r.,poz.1652

PRZEWIDYWANA STRUKTURA PRACY

Wprowadzenie

CZĘŚĆ I

Rozdział 1

TEORIE NAUKOWE – NEURORÓZWOJOWE DOTYCZĄCE SPEKTRUM ZABURZEŃ AUTYSTYCZNYCH (AUTISM SPECTRUM DISORDER-ASD) I ICH IMPLIKACJE PEDAGOGICZNE

- 1.1. Rys historyczny - odmiennosc rozwojowa, a paradygmat pozytywistyczny przyczynkiem do konstrukcji autyzmu jako zaburzenia neurorozwojowego
- 1.2. Charakterystyka syndromu z uwzględnieniem różnic płciowych w oparciu o założenia teorii empatyzowania – systematyzowania Simona Barona – Cohena
- 1.3. Kategoria odmiennego stylu poznawczego według Simona Barona – Cohena w aspekcie dwóch modeli interpretacyjnych i ich odniesienie do pojęcia niepełnosprawności ucznia z ASD
- 1.4. Continuum spektrum autystycznego w modelu eklektycznym
- 1.5. *Autism Spectrum Conditions (ASC)* jako odmienny sposób odbierania świata – konteksty filozoficzno- edukacyjne
- 1.6. Teoria umysłu, a złożone procesy mentalizowania w opisie ucznia z ASD w procesie dostosowywania warunków edukacyjnych.
- 1.7. Zdolności „samorodne”, wyspowe, a zespół sawanta
- 1.8. Myśliciel monotropiczny w spektrum autyzmu

Rozdział 2

PRÓBY WYJAŚNIENIA PSYCHOGENNEGO I BIOMEDYCZNEGO SPEKTRUM AUTYSTYCZNEGO, POMIĘDZY MITEM, A KOLEKTYWIZMEM NAUKOWYM

- 2.1. Teoria psychopedagogiczna „oziębtych matek”- konteksty psychoanalityczne
- 2.2. Ortogeniczna szkoła Bruno Bettelheima i jej współczesne odniesienie do paradygmatu humanistycznego – kontrowersje
- 2.3. Teoria biomedyczna – alternatywna, a interwencyjny behawioryzm obecny w terapii i edukacji

Rozdział 3

KONCEPCJA NEURORÓZNORODNOŚCI JAKO ŹRÓDŁO INDYWIDUUM UCZNIÓW Z ASD W DYSKURSIE PEDAGOGICZNYM

- 3.1. Neuroróżnorodność jako filozofia społecznej akceptacji i promocji równych szans
- 3.2. Wielość obrazów behawioralnych autyzmu w uwzględnieniu multifinalności i ekwifinalności

Rozdział 4

ZESPÓŁ ASPERGERA WPISANY W AUTYSTYCZNE SPEKTRUM W UJĘCIU KLASYFIKACYJNYM ICD-11 I DSM-5

4.1. Geneza, od terminologicznych pozorów.....

4.2. Diagnoza nozologiczna ku funkcjonalnej w procesie edukacyjnym ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych

CZĘŚĆ II

Rozdział 5

NAUCZYCIEL I PEDAGOG SPECJALNY W DYDAKTYCE SZKOLNEJ I TERAPII UCZNIÓW Z ZABURZENIAMI ZE SPEKTRUM AUTYZMU

5.1. Wielozadaniowość, ale nie multitasking nauczyciela współorganizującego kształcenie w szkole ogólnodostępnej, nie integracyjnej

5.2. Rola szkolnego zespołu psychoedukacyjnego zaangażowanego w proces organizowania zindywidualizowanego kształcenia uczniów z ASD

5.3. Ewaluacja percepcji zespołu psychoedukacyjnego ucznia z ASD w budowaniu zindywidualizowanego systemu kształcenia

5.3. Model nauczania ustrukturyzowanego jako element holistycznego podejścia w edukacji uczniów ze spektrum autyzmu

Rozdział 6

UCZEŃ Z ZABURZENIAMI ZE SPEKTRUM AUTYZMU W EDUKACJI FORMALNEJ

6.1. Potrzeby dziecka/ ucznia z ASD w szkole ogólnodostępnej

6.2. Przyczyny trudności i niepowodzeń edukacyjnych dziecka/ucznia z ASD

Rozdział 7

MODELE BUDOWANIA RELACJI Z UCZNIEM W PROCESIE EDUKACYJNO – TERAPEUTYCZNYM

7.1. W oparciu o więź w rozumieniu Teorii Przywiązania

7.2. Regulacji stanów emocjonalnych obszarów doświadczanych (*Self – Reg.*)

7.3. Teoria Poliwagalna i jej kontekst interpretacyjny „Popatrz mi w oczy”.....

Rozdział 8

DYLEMATY WSPÓŁCZESNEJ FILOZOFII- MIĘDZY WIEDZĄ EKSPERCKĄ, A POTOCZNĄ ŚRODOWISKA SZKOLNEGO DZIECKA Z ASD

8.1. Istota stereotypu mentalnego w budowaniu obrazu ucznia ze spektrum autyzmu

8.2. Filozofia narracji indywidualnej języka autyzmu i jej horyzonty znaczeń w procesie edukacyjno – terapeutycznym

CZĘŚĆ III

Rozdział 9

PODSTAWY METODOLOGICZNE BADAŃ WŁASNYCH (EDUKACYJNO – UCZESTNICZĄCE BADANIA W DZIAŁANIU)

9.1. Rzeczywiste dylematy paradygmatyczno-metodologiczne w pedagogice specjalnej

9.2. Sterowność paradygmatyczna personalistyczno-działaniowa w modelu teoretycznym – istota wyboru

9.3. Problemy i założenia badań własnych

9.4. Uczestnicy badań i dobór materiału badawczego

9.5. Zasady analizy, porządkowania i prezentacji formatu rezultatów badawczych

STRUKTURA PRACY I JEJ SZCZEGÓŁOWE OMÓWIENIE (podsumowanie i wnioski)

WYKAZ BIBLIOGRAFICZNY

ANEKSY

HARMONOGRAM PRZYGOTOWANIA ROZPRAWY DOKTORSKIEJ

(wskazanie przewidywanych terminów oddania poszczególnych części rozprawy doktorskiej)

Cz. I (rozdz.1,2,3,4) – kwiecień 2021r.

Cz. II (rozdz.5,6,7,8) – wrzesień 2021r.

Cz. III (p.9.1,9.2,9.3,9.4) – listopad 2021r.

Cz. III (p.9.4, struktura i omówienie) – czerwiec 2023 r.

ZAŁĄCZNIK: Koncepcja pracy doktorskiej w tabeli metodologicznej *Seminarium doktoranckiego prof. dr hab. Jacka Bleszyńskiego, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Katedra Pedagogiki Specjalnej*

TERMIN ZŁOŻENIA ROZPRAWY DOKTORSKIEJ –30 wrzesień 2023r.
TERMIN ZŁOŻENIA ROZPRAWY DOKTORSKIEJ: I
HARMONOGRAM PUBLIKACJI NAUKOWYCH
(do wydawnictw lub czasopism naukowych objętych listą MNISW z wyszczególnieniem terminów ich złożenia)
1. Recenzja książki Simona Barona – Cohena, <i>Teoria zła. O empatii i genezie okrucieństwa. (2014). przekł. A. Nowak, Sopot, Wydawnictwo Smak Słowa</i> - zgłoszona dn.7 maja 2020r. do Horyzonty Wychowania AIK, przyjęta do publikacji.
2. Recenzja monografii Magdaleny Szpunar. (2018). <i>(Nie) potrzebna wrażliwość</i> , Kraków, Wydawnictwo Instytut Dziennikarstwa, Mediów i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego – zgłoszona dn. 4 stycznia 2020r. do Horyzonty Wychowania AIK
3. <i>Nie (obecne) świadome Ja w teoriach autyzmu – kontekst homunkulusa w edukacji</i> – zgłoszony dn.19 października 2020r. do Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, z inf. o przyjęciu na 2021r.
4. w trakcie przygotowywania – artykuł dotyczący uczniów z ASD i edukacji zdalnej związanej z Covid-19.
5. w trakcie przygotowywania – artykuł: Autonomia człowieka – ucznia w przestrzeni pedagogiki towarzyszenia, a konteksty odmienności neurorozwojowej.
INFORMACJE DOTYCZĄCE APLIKOWANIA PRZEZ DOKTORANTA (PRZED ZŁOŻENIEM OCENY ŚRÓDOKRESOWEJ) O ZEWNĘTRZNE FINANSOWANIE BADAŃ NAUKOWYCH
(badania naukowe w ramach programów dedykowanych młodym naukowcom w szczególności z: Narodowego Centrum Nauki, Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej, Fundacji Nauki Polskiej lub Narodowego Centrum Badań i Rozwoju)
Złożenie wniosku w konkursie OPUS 20 (do 15 grudnia 2020r.)
Temat zgłoszonego projektu: Uwarunkowania procesu indywidualizacji kształcenia ucznia z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w szkole ogólnodostępnej
INNNE ISTOTNE DLA PRZYGOTOWANIA ROZPRAWY DOKTORSKIEJ PLANOWANE DZIAŁANIA
(np. staże naukowe, szkolenia, kwerendy)
Udział w konferencjach naukowych, metodycznych wewnątrz-uczelnianych, zewnętrznych, krajowych i międzynarodowych dotyczących obszaru naukowego badacza (certyfikat udziału: konferencja naukowo-szkoleniowa z dn.11 grudnia 2019r. „Szkoła de...presja- szklany sufit, którego nie możemy przebić” w Krakowie, X Ogólnopolska Studencko-Doktorancka Konferencja Naukowa „Psychodebiuty” UJ w Krakowie dn.14.12.2019r.,

Załącznik nr 1 do Uchwały nr 12/2019/2020 Rady Szkoły Doktorskiej z dnia 4 marca 2020r.

73

zaproszenie na międzynarodową konferencję: Autyzm-ewolucja w Warszawie w maju 2021 roku, udział czynny w panelu dyskusyjnym na konferencji naukowo-szkoleniowej on-line, „Mózg w czasie pandemii cz.IV”-3.12.2020r.)
Ze względu na sytuację pandemii realizacja staży wyjazdowych jest utrudniona.

20 stycznia 2021

data

Arkadiusz Borowka

podpis doktoranta

DECYZJA RADY SZKOŁY DOKTORSKIEJ

Arkadiusz Borowka

04-02-2021

data

DYREKTOR
SZKOŁY DOKTORSKIEJ
Akademii Ignatianum w Krakowie

Stanisław Cichowski

prof. dr hab. Stanisław Cichowski
podpis Dyrektora Szkoły Doktorskiej

Aneks 2



Akademia Ignatianum w Krakowie

SZKOŁA DOKTORSKA

KOPIA

L.dz. 46/SP-WSD/2021

Kraków, 19.10.2021

Akademia Ignatianum w Krakowie
SZKOŁA DOKTORSKA
31-501 Kraków, ul. Kopernika 26
tel. 12 399 96 68, fax 12 399 95 01

Dyrektor
Szkoły Podstawowej nr 1
im. Jana III Sobieskiego w Libiążu
Pani mgr Ewa Kowalska

Niniejszym zaświadcza się, że Pani mgr **Agata Borowska** urodzona dnia 19.03.1973 r. w Białymstoku r. jest doktorantką 5 semestru kształcenia w Szkole Doktorskiej Akademii Ignatianum w Krakowie w roku akademickim 2021/2022 (dyscyplina *pedagogika*).

Pani mgr **Agata Borowska** przygotowuje obecnie pod kierunkiem Pana prof. dra hab. Jacka Błeszyńskiego rozprawę doktorską, której temat brzmi: „*Ewaluacja percepcji zespołu psychoedukacyjnego w budowaniu zindywidualizowanego systemu kształcenia ucznia z ASD w oparciu o badania w działaniu*”

Uprzejmie proszę o umożliwienie Pani mgr **Agacie Borowskiej** prowadzenia badań naukowych w szkolnym zespole nauczycieli i specjalistów zwanym zespołem IPET organizowanym dla ucznia z zespołem Aspergera.

Za okazaną pomoc serdecznie dziękujemy.

Z wyrazami szacunku

KIEROWNIK ŚCIEŻKI KSZTAŁCENIA
dla dyscypliny filozofia
SZKOŁY DOKTORSKIEJ
Akademii Ignatianum w Krakowie
dr hab. Piotr Duchliński, prof. AIK

Akademia Ignatianum w Krakowie
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków
www.ignatianum.edu.pl

tel.: (+48) 12 39 99 668, fax.: 12 39 99 501
e-mail: szkola.doktorska@ignatianum.edu.pl
pok.310, Budynek Główny

Kraków, 12. PAŹDZIERNIA 2020

Imiona i nazwisko: AGATA BOROWSKA
Nr albumu: 20171 semestr kształcenia:
Dyscyplina naukowa: PEDAGOGIKA
Numer telefonu/adres e-mail: 509 204 572
20171@student.ignatianum.edu.pl

**Dyrektor Szkoły Doktorskiej
Akademii Ignatianum w Krakowie**

Zwracam się z prośbą o wypracowanie oficjalnej noty do Pani Dyrektora Ewy Kwasnikowej, Szkoła Doktorska nr 1 al. Wolności, ul. szkolna 1, 32-590 Kłopot, dotyczącej możliwości naukowo-badawczych, educational-interactive action research w szkolnym respoie naukowym i pedagogicznym w roku szkolnym 2021/22, dot. umowy z zespołem Anny Perle. Prośbę swą motywuję faktem iż z uwagi na fakt obywatelskiego zaangażowania w projekcie kształcenia w Szkole Dokt. ATK w terminach i formach ustalonych w planie zapr. 2021/22, mam obowiązek realizacji planowej IPB: Akademię kształcenia oraz polityki analitycznej i pedagogicznej w wymiarze 60 podn. przez 5 m. cy.

Zobowiązuję się osobiście zapoznać z decyzją w sekretariacie obsługi doktorantów w terminie do 14 dni licząc od dnia złożenia podania. W przypadku niezapoznania się z decyzją w wyżej wymienionym terminie uznaje się, że zapoznanie się z decyzją nastąpiło w ostatnim dniu wyżej wskazanego terminu.

Załączniki:


podpis doktoranta

Rozstrzygnięcie Dyrektora

.....
.....
.....

.....
Data

.....
podpis Dyrektora

Zapoznałem/zapoznałam się z rozstrzygnięciem Dyrektora w dniu

.....
podpis doktoranta

Od niniejszej decyzji przysługuje odwołanie do Rektora Akademii Ignatianum w Krakowie za pośrednictwem Dyrektora Szkoły Doktorskiej Akademii Ignatianum w Krakowie w terminie 14 dni od zapoznania się z decyzją.

Aneks 3

INDYWIDUALNY PROFIL UCZNIĄ (IPU) Z ZESPOŁEM ASPERGERA (zgodnie z diagnozą zawartą w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego)

Metryczka: uczeń - II etap edukacyjny - oddział (klasa) ósma; szkoła ogólnodostępna (masowa) bez oddziałów integracyjnych, orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane przez Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną ze względu na: autyzm, w tym zespół Aspergera (ICD-10).

1. Mocne strony osobowości (*personality strengths*), osiągnięcia dydaktyczne, komunikacyjno-językowe, społeczno-emocjonalne,

- a) wynikające z dokumentacji szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów:
- duży zasób wiedzy ogólnej, wynikającej z zainteresowań,
 - wysoka komunikacyjność w użyciu języka angielskiego w kategorii *general*,
 - bogaty zasób słownictwa w zakresie zainteresowań,
 - łatwość językowa w prezentowaniu „swoich racji”,
 - używanie zakresu słownictwa charakteryzującego osoby dużo starsze lub dorosłe („bogate słownictwo”),
 - odwaga na lekcji w prezentowaniu swojego zdania,
 - zdolność do oceny własnych zachowań po rozmowie z wychowawcą, nauczycielem, pedagogiem szkolnym (umiejętność przeproszenia po rozpoznaniu „niewłaściwych” zachowań, podejmowanie starań, aby nie doszło do powtórzenia podobnych, ocenianych przez nauczycieli i ucznia „niewłaściwych” zachowań w klasie, na korytarzu szkolnym - zauważalna samokontrola),
 - lepsze wykonawstwo zadań poznawczych, które wiążą się z mniejszym udziałem mowy,
 - prawidłowy zakres wiedzy proceduralnej oraz wiedzy ogólnej wraz z umiejętnością jej werbalizowania,
 - prawidłowa orientacja przestrzenna,
- b) opinie nauczycieli i specjalistów szkolnych (pedagog szkolny, rewalidacyjny, nauczyciel współorganizujący kształcenie specjalne):
- bogaty zasób słownictwa,

- łatwość wypowiedzania się na wiele tematów,
 - duża wiedza z zakresu językowego (dominacja j. angielski),
 - chętnie wykonywanie zadań przy wzmacnianiu motywacji do ich wykonania (udzielanie wyjaśnień przez nauczyciela o charakterze „dlaczego takie ćwiczenia robimy”, z oceny pedagoga rewalidacyjnego),
- c) identyfikowane przez ucznia (podczas indywidualnej rozmowy w obecności rodzica i pedagoga szkolnego):
- zaangażowanie w sytuacji uwzględnienia aktualnych zainteresowań podczas lekcji (umożliwienie wypowiedzi),
 - aktywny kontakt z rówieśnikami poprzez media społecznościowe,
 - inicjowanie kontaktów z rówieśnikami (osobista potrzeba, identyfikowana jako „lubienie” opowiadania o tym, co go interesuje).

2. Zdolności (*abilities*)

- a) wynikające z dokumentacji szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów:
- językowe (dominacja j. angielskiego *general*),
 - rozwój intelektualny w obszarze niewerbalnym na poziomie inteligencji powyżej przeciętnej,
 - sprawne rozwiązywanie zadań logicznych o charakterze przyczynowo-skutkowym, (rozpoznawania istotnych elementów, dostrzeganie nieścisłości określonych poleceń, sytuacji zadaniowych, dostrzeganie wzorów i zależności w materiale wizualnym),
- b) opinie nauczycieli i specjalistów szkolnych (pedagog szkolny, rewalidacyjny, nauczyciel współorganizujący kształcenie specjalne):
- w przekonaniu nauczycieli jest to uczeń zdolny o niskiej motywacji do podejmowania działań dydaktycznych podczas procesu lekcyjnego,
- c) identyfikowane przez ucznia (podczas indywidualnej rozmowy w obecności rodzica i pedagoga szkolnego)
- gra na gitarze (tworzenie muzyki bez zapisu nutowego, ze słuchu),
 - elementy grafiki komputerowej (obróbka zdjęć),
 - „lubię mówić po angielsku w codziennym, praktycznym języku”,

- refleksyjność nad życiem, nad tym, jaki jestem, i dlaczego ludzie chcą „abym był inny, a wtedy nie będę już sobą”

3. Motywacje (*motivations*)

- a) wynikające z dokumentacji szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów:
 - motywacja do pracy na lekcji „niska” (wolne wykonywanie zadań w klasie, częste „wyłączanie się”, zamyślanie),
 - niska motywacja do nauki i do uczęszczania do szkoły,
 - motywowanie do samodyscypliny, do „zmiany priorytetów” (z oceny funkcjonowania ucznia na zajęciach rewalidacyjnych),
- b) opinie nauczycieli i specjalistów szkolnych (pedagog szkolny, rewalidacyjny, nauczyciel współorganizujący kształcenie specjalne):
 - zauważalna motywacja wtedy, gdy dotyczy to aktualnych zainteresowań ucznia (motywacja wewn.),
 - motywacja do wykonania zadania (motywacja zewn.) warunkowana nagrodą, np. pochwałą nauczyciela.
- c) identyfikowane przez ucznia (podczas indywidualnej rozmowy w obecności rodzica i pedagoga szkolnego)
 - uzależniona od osobistych zainteresowań, stopnia rozumienia polecenia, złożoności zadania i indywidualną oceną „logiczności” polecenia i treści zadania,
 - identyfikowanie wykonania zadania z zastosowaniem praktycznym (uczeń chce wiedzieć w jakim celu i po co ma wykonać określone zadanie)

4. Długoterminowe marzenie/cel (*long term dream/goal*)

- a) wynikające z dokumentacji szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów:
 - dalsze nabywanie kompetencji z j. angielskiego (biegłość komunikacyjna),
 - rozwijanie umiejętności informatycznych (jako dalsza ścieżka kształcenia),
- b) opinie nauczycieli i specjalistów szkolnych (pedagog szkolny, rewalidacyjny, nauczyciel współorganizujący kształcenie specjalne):
 - dalsze nabywanie umiejętności komunikacyjnych z języka angielskiego,
 - nauka gry na gitarze

- c) identyfikowane przez ucznia (podczas indywidualnej rozmowy w obecności rodzica i pedagoga szkolnego):
- profesjonalna nauka gry na gitarze,
 - stworzenie zespołu muzycznego z zamiarem tzw. „koncertu garażowego”,
 - komponowanie utworów muzycznych (obecnie tylko ze słuchu, brak znajomości zapisu nutowego),
 - rozwijanie kompetencji cyfrowych i językowych (tylko j. angielski, niechęć do j. niemieckiego)

5. Profil nauki (*learning profile*) - oddział (klasa) ósma o profilu ogólnokształcącym

6. Kluczowe wyzwania w klasie, w tym: wyzwania sensoryczne (*challenges in the classroom, including sensory challenges*), dydaktyczne, społeczno-emocjonalne

- a) wynikające z dokumentacji szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów:
- zadania na lekcji wykonywane bez większego zaangażowania, czasami niedokładnie, chaotycznie,
 - unikanie nawiązywania kontaktu wzrokowego w rozmowach indywidualnych z nauczycielami,
 - początkowy zapał do wykonania zadania, z upływem czasu na lekcji zmniejsza się (obniżenie zaangażowania i motywacji do wykonania zadania, kontrola procesu wykonania zadania przez nauczyciela w celu prawidłowego wykonania zadania),
 - trudności z organizacją pracy na lekcji,
 - zauważalna niechęć do pracy w zespole (dominujące „narzucanie” swojego zdania),
 - trudność w nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji z rówieśnikami (pomimo pragnienia posiadania kolegów i przyjaciół, w opinii nauczycieli „na siłę” chce znaleźć przyjaciela w klasie),
 - trudności z „właściwym, akceptowanym społecznie zachowaniem i regulacją emocji” (głośna krytyka rówieśników, dyskusja w grupie rówieśniczej odbierana jako personalny atak),
 - trudności z rozumieniem żartów i metafor w klasie i żargonie koleżeńskim,
 - duży poziom krytyki w stosunku do siebie i innych,
 - zauważalny egocentryzm w formułowaniu opinii (wyłącznie „jego” punkt widzenia jest istotny, właściwy),

- trudność w rozumieniu i komentowaniu treści symbolicznych, abstrakcyjnych, przysłów, potocznych powiedzeń,
- trudność w rozumieniu związków frazeologicznych,
- zauważalna przez nauczycieli trudność w umiejętnościach tworzenia i podtrzymywania więzi koleżeńskich w klasie,
- zauważalne przez nauczycieli „mówienie do samego siebie”, wymachiwanie rękami, krzyk na rówieśników,
- dostrzegalne zróżnicowanie pomiędzy obszarem werbalnym i niewerbalnym,
- zakres pamięci roboczej na poziomie przeciętnym (prawidłowy rozwój takich procesów pamięciowych, które obejmują informacje z obszaru pamięci krótkotrwałej, wymagające sprawdzania, grupowania, przekształcania),
- wprowadzanie indywidualizacji w obrębie przedmiotów lekcyjnych oraz dostosowania metod i form pracy do aktualnych możliwości ucznia,
- z oceny funkcjonowania ucznia na zajęciach rewalidacyjnych (częste nie przygotowanie do zajęć, nie wywiązywanie się z ustalonych wspólnie terminów, trudności z samodzielną organizacją czasu, zaangażowanie ucznia w „poświęcanie” czasu na naukę gry na gitarze jako pośrednia przyczyna problemów z nauką i „jeszcze bardziej” przyczyniająca się do braku systematyczności), założenie długoterminowe: „poświęcanie więcej uwagi”, częste rozmowy z uczniem, motywowanie do samodyscypliny, do „zmiany priorytetów” stała współpraca z rodzicami i innymi nauczycielami, rozwijanie mocnych stron i umiejętności ucznia, tworzenie życzliwej atmosfery, zadbanie, aby w otoczeniu ucznia było „jak najmniej” bodźców rozprasających.

b) opinie nauczycieli i specjalistów szkolnych (pedagog szkolny, rewalidacyjny, nauczyciel współorganizujący kształcenie specjalne):

- nie chęć do podejmowania pracy na lekcji, wynikającej z informacji od ucznia, że nie ma na nią ochoty lub jest zmęczony,
- lekceważący stosunek do przedmiotu szkolnego-język angielski,
- trudności w sferze emocjonalnej (samotne wędrowanie po korytarzach szkolnych, rozmowy głośne „sam ze sobą”),
- podnoszenie głosu na innych, wymachiwanie rękami na lekcjach, uderzanie głową o ławkę, krzyk,

- chęć znalezienia „na siłę” przyjaciela w klasie, jako skutek częstych rówieśniczych konfliktów,
 - trudność z odnalezieniem się w grupie rówieśniczej nawet podczas poza szkolnych wspólnych wyjazdów klasowo-integracyjnych (zauważalne wybuchy złości),
 - zauważalne „narzucanie” kolegom „swoich poglądów i racji”,
 - słaba sprawność i kondycja fizyczna,
 - trudności z wykonywaniem zadań na czas,
 - „uczeń czasami nie pisze na lekcji. Gdy zwrócę uczniowi uwagę czasami zdarza się, że uczeń (zastąpienie imienia ucznia, A.B.) reaguje nerwowo i mówi do mnie: proszę Panią ja słucham tego, co nauczyciel tłumaczy, ja to umiem” (wypowiedź pisemna w formie e-mail nauczyciela współorganizującego kształcenie specjalne).
- c) identyfikowane przez ucznia (podczas indywidualnej rozmowy w obecności rodzica i pedagoga szkolnego)
- nuda,
 - zadania na lekcji zbyt łatwe lub sformułowane w sposób zbyt złożony, prosty, określane przez ucznia „jako pozbawione logiki”,
 - preferowanie kontaktu z osobami starszymi,
 - bezsensowność i zauważalny brak logiki w pytaniach i treściach zadań wykonywanych na lekcji,
 - niedojrzałość logiczna rówieśników (ograniczony zakres zainteresowań kolegów z klasy nie kompatybilny z zaangażowanymi i specjalistycznymi zainteresowaniami ucznia z ZA),
 - tzw. „prowokowanie i zaczepianie” przez kolegów na lekcji,
 - przejawianie chęci do znalezienia przyjaciela o podobnych zainteresowaniach i myśleniu,
 - emocjonalność nauczyciela, brak stoickiego spokoju podczas lekcji,
 - potrzeba przewidywalności,
 - informowanie o planowanych zmianach,
 - wymuszanie pisania odręcznego, nie na komputerze.

7. Rozwiązania, które pomogły w przeszłości (*solutions that have helped in the past*) i ukierunkowujące na dalszych etapach edukacyjnych

- a) wynikające z dokumentacji szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów:

- możliwość rozmowy i wysłuchania przez wychowawcę, pedagoga rewalidacyjnego, szkolnego, pozostałych nauczycieli przed lekcjami, w trakcie przerw szkolnych i po lekcjach,
- prezentacja gry na gitarze podczas imprez szkolnych okolicznościowych, na lekcjach wychowawczych
- udział w konkursach językowych (j. angielski),
- potrzeba wzmacniania motywacji do wykonania zadań podczas lekcji, kontrolowanie stopnia wykonania zadania i jego poprawności,
- utrwalanie nabytej wiedzy i zdobywanych umiejętności w warunkach codziennych szkolno-domowych,
- udział w akcjach charytatywnych organizowanych przez szkołę,
- kontynuowanie zajęć rewalidacyjnych, których zakres dotyczy m.in. nabywania umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych w sposób akceptowany społecznie,
- dostosowanie wymagań edukacyjnych, metod i tempa pracy do możliwości psychofizycznych ucznia (przerwy lekcyjne na odpoczynek, aktywność ruchowa, relaksacja, umożliwienie wykonywania przez nauczycieli ulubionej aktywności ucznia),
- dostosowanie przekazu informacji podczas pracy na lekcji (powtarzanie poleceń, stosowanie pytań naprowadzających, dodatkowe wyjaśnienia według zwerbalizowanej potrzeby ucznia, selekcja materiału dydaktycznego - istotne pod względem rozumienia i opanowywania treści programowych),
- ograniczanie liczby i natężenia bodźców, które zdaniem ucznia go rozpraszają,
- aranżowanie takich sytuacji dydaktycznych, które stwarzają możliwość przeżywania sukcesu (informacje zwrotne dla ucznia o jego postępach i efektach pracy na lekcji, pochwała opisowa, nagradzanie w obecności rówieśników),
- zachowanie strukturalizacji czasu pracy (planowanie, uprzedzanie wcześniejsze ucznia o możliwych zmianach, w celu minimalizacji napięcia emocjonalnego),
- stwarzanie sytuacji klasowych, szkolnych i poza szkolnych, sprzyjających nawiązywaniu relacyjności z rówieśnikami w celu nabywania umiejętności psychospołecznych, potrzebnych w codziennym funkcjonowaniu,

- inkluzyjna współpraca pomiędzy nauczycielami, specjalistami, uczniem i rodzicami, w celu ujednolicenia oddziaływań wspierających, wychowawczych, terapeutycznych sprzyjających rozwojowi i dobremu samopoczuciu ucznia,
 - systematyczna ocena (refleksja nad procesem edukacyjno-terapeutycznym) efektywności udzielanej pomocy w ramach wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia wraz z określaniem dalszych działań: wspierających rozwój ucznia, rozwijających jego zdolności i zainteresowania
- b) opinie nauczycieli i specjalistów szkolnych (pedagog szkolny, rewalidacyjny, nauczyciel współorganizujący kształcenie specjalne):
- dalsza współpraca dom-nauczyciele-specjaliści w obszarze nabywania umiejętności przez ucznia w sferze emocjonalno-społecznej, rozwoju umiejętności radzenia sobie w dorosłym życiu (identyfikowanie emocji, typu: złość, smutek, nazywanie ich, przewidywanie i „radzenie sobie” z nimi, aby nie doszło do eskalacji „wybuchów” złości, gniewu, rozgoryczenia itp.),
 - podejmowanie działań w procesie lekcyjnym, sprzyjających poprawie komunikacji ucznia z rówieśnikami,
 - wdrażanie ucznia do systematycznej pracy zadaniowej,
 - „wskazane jest dążenie do wypowiedzi ucznia na dany temat” (z opinii pedagoga rewalidacyjnego),
 - tworzenie przestrzeni do rozwijania mocnych stron ucznia na zajęciach szkolnych,
 - podejmowanie takich oddziaływań terapeutycznych, które mają wpływ na budowanie przez ucznia pozytywnej samooceny, samodzielności wykonawczej oraz radzenia „sobie z emocjami”,
 - uwzględnianie potrzeby komunikowanej przez ucznia w zakresie wydłużenia czasu pracy nad zadaniem,
 - stosowanie wizualnych pomocy dydaktycznych (zdaniem pedagoga rewalidacyjnego wtedy uczeń „najlepiej pracował” na lekcji),
 - stosowanie naprzemienności działań podczas lekcji (znudzenie ucznia),
 - umożliwienie uczniowi wypowiedzi na temat związany z jego zainteresowaniami („wplatanie je” w proces lekcyjny, unikanie kategorycznego uciszania i naprowadzania dyrektywnego na temat lekcji),
 - zauważalne reakcje emocjonalne, które „nie zawsze są adekwatne do sytuacji”,

- zauważalne silne pobudzenia w procesie lekcyjnym oraz obserwowane podczas przerw korytarzowych,
 - „załapię język i wpadnę na sposób myślenia ucznia” - jako warunek skutecznej i rozumiejącej ucznia komunikacji (wypowiedź pedagoga rewalidacyjnego na spotkaniu zespołu nauczycieli i specjalistów)
- c) identyfikowane przez ucznia (podczas indywidualnej rozmowy w obecności rodzica i pedagoga szkolnego):
- zachowanie opanowania i spokoju przez nauczyciela,
 - pozwolenie na rozmowę o moich zainteresowaniach,
 - „czucie” autentycznego zainteresowania nauczyciela, tym „co mówię”, nie przerywanie lub ucinanie „wpół zdania”,
 - umożliwienie wychodzenia podczas lekcji (chęć wyciszenia, gdy nie ma hałasu jak na przerwach),
 - nie zmuszanie do pracy w grupach, kiedy „chcę pracować i myśleć sam”,
 - „nie wchodzenie na moje terytorium” sensoryczne i wymuszanie kontaktu wzrokowego - „ja bez tego słyszę”,
 - uwzględnienie doboru odpowiedniej kolorystyki i wystroju wnętrza klasy (uczeń zastanawiał się , dlaczego dobór koloru ścian nie jest omawiany z uczniami, jakie są kryteria jego doboru),
 - ograniczenie przekazu słownego przez nauczyciela na rzecz multimediów lub stwarzanie możliwości korzystania z własnej komórki (telefonu), żeby odnaleźć określone treści podczas trwania lekcji, a nie tylko „po szkole”,
 - ograniczenie zadawania „infantylnych pytań”, typu: jak się dzisiaj czujesz? (pytanie zbyt ogólne, nie wiadomo, o co w nim chodzi),
 - „uporządkowany” ton głosu nauczyciela (bardziej logiczne komunikaty, niż emocjonalne, ponieważ „udziela mi się nastrój i zaczynam odpowiadać tak samo, a wtedy nauczyciel wpisuje mi uwagę, że tak nie można zwracać się do nauczyciela”),
 - pytanie o zdanie, a nie tylko informowanie.

Kryterium opracowania IPU według Tony Attwooda (https://m.facebook.com/story.php?story_fbid+3442127176018505&id=186641511358977, <https://attwoodandgarnettevents.com/product/autism-in-school-2/:01-08-2022>).

Aneks 4

ETAPY TWORZENIA PROGRAMU PRACY Z UCZNIEM ZDOLNYM ZE SPEKTRUM AUTYZMU (ZESPOŁEM ASPERGERA)

1. Określenie, czym są zdolności (przyjęcie kryterium definicyjnego)

Zdolność (*aptitude*) jest składnikiem kompetencji do wykonywania określonego rodzaju pracy, zadań na określonym poziomie. Wybitne zdolności (*outstanding aptitude*) można uznać za „talent”. Zdolność jest wrodzonym potencjałem do wykonywania określonego rodzaju zadań. Zdolność to rozwinięta wiedza, zrozumienie, wyuczone lub nabyte zdolności (umiejętności) lub postawa (*acquired abilities, skills, attitude*). Wrodzona natura uzdolnień kontrastuje z umiejętnościami (*skills*) i osiągnięciami (*achievement*), które reprezentują wiedzę (*knowledge*) lub zdolność (*ability*) zdobytą poprzez uczenie się <https://www.scribd.com/document/428069698/aptitude>, „Standardized tests: „*Aptitude, Intelligence, Achievement*”. *psychology.ucdavis.edu*. Retrieved, dostęp elektroniczny: 15.06.2022, por. C. Geoff 2008).

2. Dokonanie wyboru narzędzi do diagnozy zdolności i identyfikacji zainteresowań ucznia zdolnego (etap edukacyjny, nazwa i opis narzędzia, osoby uprawnione)

- a) np. *Arkusze Identyfikacji Trzech Składników Talentu Eby i Smutny (1998)*- psycholodzy, pedagodzy, nauczyciele.

Konstrukcja arkusza jest oparta o definicję i model zdolności Josepha S. Renzulliego (2011), który ujmuje talent szkolny jako zestaw: ponadprzeciętnych zdolności, zaangażowania zadaniowego i twórczości. W skład narzędzia wchodzi 15 stwierdzeń-5 na każdy z wyodrębnionych aspektów. Diagnozę stopnia zdolności przeprowadza się poprzez zaznaczenie na 4-stopniowej skali poziomu wykonywania zadań. (1-poniżej średniej, 4-w stopniu wybitnym).

- b) np. *Kwestionariusz Integencji Wielorakich H. Gardnera (2002, 2009)* - pedagodzy, nauczyciele, psycholodzy

Kwestionariusz składa się z 28 stwierdzeń obejmujących obszary: Lingwistyczny, Matematyczno-Logiczny, Wizualno-przestrzenny, Muzyczny, Interpersonalny, Intrapersonalny, Kinestetyczny. Badany dokonuje samooceny zaznaczając przy każdym stwierdzeniu ocenę od 0 do 5. Suma punktów i zaznaczenie jej na diagramie wyznacza profil dominującego typu/typów inteligencji.

Załącznik: lista wybranych narzędzi przeznaczonych do stosowania przez nauczycieli w diagnozie ucznia zdolnego (N. Cybis, E. Drop, T. Rowiński, J Ciecuch 2013).

3. Etapowo-czasowe rozpoznawanie zainteresowań ucznia (obserwacja sytuacyjna), identyfikacja diagnostyczna rodzaju zdolności ucznia:

- a) **ogólne** (inteligencja IQ),
- b) **kierunkowe** (rodzaje zdolności specjalnych, typy inteligencji, talent, B. Hornowski 1986, G. Lewis 1998, H. Gardner 2001, 2002, 2009, T. Giza 2006, I. Czaja- Chudoba 2005, M. Karwowski 2006, N. Cybis i in 2013),
- c) **twórcze** (K. J. Szmidt 2007, W. Limont, J. Cieślikowska, J. Dreszer, J. 2008, T. Knopik, https://pracownik.kul.pl/files/37547/public/praca_ze_zdolnym_uczniem.pdf, dostęp elektroniczny: 17.06.2022).

Uwzględnienie kryteriów:

- a) nominacji (identyfikacja zainteresowań) nauczycielskich, rodzicielskich, specjalistów, grupy rówieśniczej, zespołu klasowego (Z. Pietrasiński, 1976).
- b) autonominacji (proces samoidentyfikacji zainteresowań przez ucznia, Z. Pietrasiński, 1976).
- c) identyfikacji zainteresowań.

4. Opracowanie Indywidualnego Profilu Ucznia (IPU) przez nauczyciela (przedmiotu, wychowawca) i specjalistów szkolnych (np. nauczyciel współorganizujący- pedagog specjalny, psycholog, pedagog szkolny, pedagog rewalidacyjny).

ETAPY IPU - określenie:

- a) **MOCNYCH STRON UCZNIA** (diagnoza funkcjonalna, identyfikowalne przez rodzica, por. J. Łukasiewicz-Wieleba 2018, nauczyciela, ucznia)
- b) **ZDOLNOŚCI UCZNIA**
 - rozpoznawalne na lekcji (kierunkowa obserwacja)
 - identyfikowane przez ucznia (swobodne i kierowane rozmowy z uczniem),
 - rozpoznawalne przez rodzica (jako wynik rozmowy z rodzicem)
- c) **RODZAJU ZAINTERESOWAŃ UCZNIA** (konstruktywne wykorzystanie szczególnych zainteresowań ucznia w procesie lekcyjnym)
 - rozpoznawalne na lekcji

- identyfikowane przez ucznia
 - rozpoznawalne przez rodzica (jako wynik rozmowy z rodzicem)
- d) MOTYWACJI UCZNIĄ - UWARUNKOWANIA (rozpoznanie, co motywuje ucznia)
- e) PREFEROWANEGO PROFILU NAUKI DLA UCZNIĄ („profil nauki autystycznej”: indywidualny, w parach, grupowy, ścieżki edukacyjne specjalistyczne, T. Attwood, <http://www.tonyattwood.co..au/>, <https://www.facebook.com/1866415113589727/posts/3405948072969749/>, dostęp elektroniczny: 15.06.2022).
- f) KLUCZOWYCH WYZWAŃ W KLASIE W PRACY Z UCZNIEM („zarządzanie trudnościami w funkcjonowaniu wykonawczym”, strategie zapobiegania stanom „meltdown”, uwzględnienie edukacji emocji w programie zajęć lekcyjnych, tworzenie przestrzeni do skupienia uwagi, myślenia i zwiększania jego elastyczności, stwarzanie warunków inkluzyjnej i bezpiecznej kultury współpracy, uwzględnienie indywidualnego profilu sensorycznego, rozpoznawanie symptomów odrzucenia i znęcania się rówieśniczego,
T. Attwood, <http://www.tonyattwood.co..au/>, <https://www.facebook.com/1866415113589727/posts/3405948072969749/>, dostęp elektroniczny: 15.06.2022.)
- dostosowania warunków, metod i form pracy z uczniem, wynikające z Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego, poprzedzone Wielospecjalistyczną Oceną Stopnia Funkcjonowania Ucznia (uczeń z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego),
 - uwzględnienie stopnia funkcjonalności ucznia w warunkach szkolno-klasowych (diagnoza funkcjonalna),
 - indywidualizacja procesu kształcenia dostosowana do bieżących potrzeb i możliwości ucznia w uwzględnieniu jego aktualnych zainteresowań.

5. **Dokonywanie systematycznej refleksji indywidualnej i zespołowej nad sprawdzonymi i zamierzonymi rozwiązaniami dydaktycznymi** - regularne spotkania zespołu nauczycieli i specjalistów (szkolny zespół psychoedukacyjny), wynikających z prawa oświatowego i bieżących potrzeb sytuacyjno-funkcjonalnych ucznia, formułowanie pytań i zagadnień problemowych typu:

- jakie metody pracy z uczniem na lekcji się sprawdzają i dlaczego, a jakie wdrożone przyszłościowo mogłyby mu pomóc w procesie indywidualizacji kształcenia i rozwijania jego potencjalności,
- wykorzystanie mechanizmu spirali siedmiu autorefleksyjnych kręgów (diagnoza-identyfikacja-rozpoznanie-planowanie- refleksja nad działaniem-ewaluacja),
- indywidualne, systematyczne opracowywanie refleksyjnego *portfolio* (dziennik refleksji „w działaniu”, uwzględnienie etapów: personalnego, pedagogicznego, zawodowego, wg. M. Szymańska, 2019)

6. Formy wdrożenia programu rozwijającego zdolności ucznia:

- a) innowacja pedagogiczna,
- b) zajęcia rozwijające uzdolnienia ucznia w ramach pomocy pedagogiczno-psychologicznej (zawarte w IPET),
- c) indywidualizacja pracy w procesie lekcyjnym (por. B. Dyrda, 2008).
- d) specjalistyczny autorski (własny) program (zaopiniowany przez dyrektora, Radę Pedagogiczną, zgodny z programem nauczania i podstawą programową, dostosowany do potrzeb, zainteresowań i możliwości uczniów dla których jest przeznaczony).

Bibliografia:

- Czaja-Chudyba I. (2005). *Odkrywanie zdolności dziecka. Koncepcja wielorakich inteligencji w praktyce przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Kraków, wyd. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Cybis N., Drop E., Rowiński T., Ciecuch J. (2013). *Uczeń zdolny - analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych. Raport przygotowany w ramach projektu „Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym”*, Warszawa, wyd. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Dyrda B. (2008). *W poszukiwaniu standardów kształcenia uczniów zdolnych* [w:] red. n. J. Łaszczyk, *Uczeń zdolny wyzwaniem dla współczesnej edukacji*, Warszawa, wyd. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Eby J., Smutny J. (1998). *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, wyd. WSiP.
- Gardner H. (2002). *Inteligencje wielorakie: teoria w praktyce*, Poznań, Wydawnictwo „Media Rodzina”.
- Gardner, H. (2009). *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Warszawa, wyd. MT Biznes.
- Giza T. (2006). *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Kielce, wyd. Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Geoff C. (2008). *Talent is overrated: What really separate world-class performers from everybody else*. New York, Portfolio, Penguin Group.
- Hornowski B. (1986). *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*, Warszawa, wyd. WSiP.

- Kamińska A., Kowalczyk A. (2014). *Metody i techniki diagnozowania uczniów zdolnych na tle tworzego przez nauczycieli środowiska sprzyjającego diagnozie* [w:] Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce nr.3, s. 207-220.
- Karwowski M. (2006). *Zdolny, czyli jaki? Kilka uwag o zdolnościach i pracy nad ich rozwojem* [W:] „Meritum,” nr 1 (1), s. 9-12.
- Lewis G. (1998). *Jak wychowywać utalentowane dziecko*, Poznań, wyd. Rebis.
- Lewowicki T. (1986). *Kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa, wyd. WSiP.
- Limont, W., Cieślukowska, J., Dreszer, J. (red.). (2008). *Zdolności, talent, twórczość*, t. 1-2, Toruń, wyd. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Limont W. (2010). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Sopot, wyd. GWP., 2010.
- Łukasiewicz-Wieleba, J. (2018). *Rozpoznawanie potencjału oraz wzmocnienia i ograniczenia rozwoju zdolności dzieci w narracjach rodziców*, Warszawa, wyd. Wydawnictwo APS.
- Partyka M. (1999). *Zdolni, utalentowani, twórczy*, Warszawa, wyd. Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Poleszak W., Porzak R., Kata G., Kopik A. (2014). *Diagnoza i wspomaganie w rozwoju dzieci uzdolnionych. Test Uzdolnień Wielorakich i materiały dydaktyczne*, Warszawa, wyd. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Pietrasiniński, Z. (1976). *Zdolności*. [w:] red. n. T. Tomaszewski, Psychologia, Warszawa, wyd. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 735-762.
- Renzulli, J. S. (2011). *What makes giftedness? Re-examining a definition* [w:] Kappan, 92(8), s. 81-88.
- Szmidt, K. J. (2007). *Pedagogika twórczości*, Gdańsk, wyd. GWP.
- Szymańska M. (2019) *Portfolio w kształceniu nauczycieli*, Kraków, wyd. WAM.
- Tyszkowa M. (1990). *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, Warszawa, wyd. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Netografia:

<http://www.tonyattwood.co..au/>,<https://www.facebook.com/1866415113589727/posts/3405948072969749/>:15.06.2022.

<https://autyzmwszkole.com/uczen-w-spektrum-autyzmu>:17.06.2022.

Kieda I. (2018). Rodzaje talentów, <http://spacerdokariery.pl/2018/01/17/rodzaje-talentow/>:17.06.2022.

Knopik T., Praca z dzieckiem zdolnym, https://pracownik.kul.pl/files/37547/public/praca_ze_zdolnym_uczniem:17.06.2022.

Akty prawne:

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (DzU z 2004 r. nr 256, poz. 2572, z późn. zm.), art. 22a.

Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2020 r. poz. 1309).

Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki (Dz. U. 2017 poz. 1569).

Natalia Cybis, Ewa Drop, Tomasz Rowiński, Jan Ciecuch • **Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych** •

Lista wybranych narzędzi przeznaczonych do stosowania przez nauczycieli w diagnozie ucznia zdolnego

1. Arkusz identyfikacji trzech składników talentu Eby i Smutny
2. Arkusz obserwacji dziecka dla nauczycieli i rodziców (A. Kopik, M. Zatorska)
3. Arkusz Obserwacji Twórczości ANT Piotrowskiego
4. Arkusz rozpoznawania zdolności przyrodniczych (Grygier, Łanczkowska i Piotrowski, 2013)
5. Kwestionariusz obserwacji: lista kontrolna dla nauczycieli – M. Partyka
6. Narzędzie Rozpoznania w Szkole Podstawowej Eby. Nauczycielski Formularz Rekomendacji
7. Nauczycielski Formularz Oceny Postawy Twórczej K.J. Szmidta
8. Nauczycielski kwestionariusz obserwacji umiejętności ucznia Laycocka (Kwestionariusz obserwacji: profil umiejętności ucznia) S. R. Laycocka
9. Schemat obserwacyjny ogólna Nowaczyka
10. Skala Oceny Behawioralnej Charakterystyki
11. Skala Postaw Twórczych i Odtwórczych (SPTO)
12. Skala Szacunkowa Nowaczyka
13. Średnia miara słuchu muzycznego Gordona
14. Test Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych
15. Test notacji muzycznej S. Farnuma
16. Test orientacji w dziejach i dorobku kultury muzycznej B. Kamińskiej
17. Test Umiejętności Muzycznych
18. Zestaw kontrolny dla rodziców i nauczycieli „Zdolności dziecka” B. Dyrdy
19. Zestaw kontrolny do rozpoznawania ogólnych zdolności naukowych G. Lewisa (Lewis, 1998)
20. Zestaw kontrolny do rozpoznawania talentu artystycznego G. Lewisa (Lewis, 1998)
21. Zestaw kontrolny do rozpoznawania talentu językowego G. Lewisa (Lewis, 1998)
22. Zestaw kontrolny do rozpoznawania talentu matematycznego G. Lewisa (Lewis, 1998)
23. Zestaw kontrolny do rozpoznawania talentu przywódczego i organizatorskiego G. Lewisa (Lewis, 1998)
24. Zestaw kontrolny do rozpoznawania talentu twórczego G. Lewisa (Lewis, 1998)

W ramach projektu DiAMEnT

25. Arkusze nominacji – język angielski, matematyka, przedsiębiorczość, technologie komunikacyjne (w ostatniej fazie walidacji)



117

Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Załącznik (dotyczy s. 427).

Aneks 5a

DZIENNIK REFLEKSJI Z PORTFOLIO PEDAGOŻKI SPECJALNEJ BADACZKI (struktura, por. M. Szymańska, 2019)

Tytułem wprowadzenia chciałabym zaznaczyć, że w partycypacyjno-edukacyjnych badaniach w działaniu w modelu Mode 2 Science (PEAR M2S) istotnym elementem procesu badawczego jest (auto)narracja badacza, który jest osobą zaangażowaną, a jednocześnie uważnie obserwującą rzeczywistość dziejącego się procesu badawczego o charakterze wspólnotowym. Badacz podlega dwojakiemu procesowi, stając się jednocześnie badającym i badanym. Nie jest inwazyjnym interwentem, regulującym proces badawczy. Jest obserwatorem, który staje się aktywny poprzez włączenie go do miejsca, przestrzeni dziejących się znaczeń badawczych przez zespół badanych, którzy w tak rozumianym procesie stają się również badanymi. Badacz, przyjmując postawę „wsluchującego się” w tworzące się wspólnotowo narracje w badanych zespole, w żaden sposób „nie nakierowuje” badanych na założone przez siebie cele badawcze (w takiej sytuacji osadzałby się raczej w konwencjonalnym sposobie interpretacji action research w modelu M1S). To badani, stają się wzajemnymi negocjatorami znaczeń, nadając kierunek badaniom w postaci wspólnotowo opracowywanego przedmiotu badań, problemów badawczych z określeniem ich celu. Jako „zanurzeni” w określonym środowisku badawczym (szkoła), dostrzegają trudności i problemy, szukając rozwiązań dotyczących sytuacji przez nich doświadczanych. Dlatego też, tego rodzaju badania nie posiadają waloru tworzenia wiedzy ogólnego wnioskowania o charakterze uniwersalistycznym. Są raczej monotropicznie ukierunkowane na sytuacje edukacyjne dziejące się „tu i teraz” w warunkach (w przypadku moich badań, szkolnych). Dotyczą określonego „wycinka” rzeczywistości badanej, która poddana (auto)narracji w (wielo)narracji zespołowo-wspólnotowej, staje się przestrzenią do refleksyjno-krytycznej (auto)ewaluacji poszczególnych osób w zespole badanych, rozumianej jako proces dochodzenia do wiedzy wraz z dokonywaną analizą ich znaczeń, które wyznaczają kierunek dla „tworzenia się” cyklicznego problemów badawczych. Ich dynamiczna struktura jest wynikiem dyskursywnych spotkań zespołu badawczego (należy w tym miejscu zwrócić uwagę, że w badaniach o charakterze PEAR M2S nie występuje tradycyjny i konwencjonalny sekwencyjny podział na badanych i badającego, te role przenikają się wzajemnie, tj. badacz staje się badanym, a badani - badającymi). Zachowywana „spirala refleksji” w procesie badawczym, po każdym spotkaniu, rozmowie w formule przyjętej przez

zespół, skutkuje nadawaniem nowych znaczeń, sprzyja tworzeniu kolejnych pytań badawczych. Mają one charakter autentycznych, rzeczywistych, dziejących się i wymagających uwagi poznawczo-badawczej. To one wyznaczają kierunek dla dalszych działań, skutkując wspólnotowo wypracowywaną „zmianą”, której predyktorem jest ewaluacyjna wzajemna percepcja, tj. doświadczanie rzeczywistości i taki jej ogląd, który pozwala na zaangażowanie w proces badawczy. Natomiast postawa badacza jako wnikliwego i uważnego obserwatora, przysłuchującego się, nie dyrektywnego, nie dominującego, nie próbującego interweniować w proces badawczy (pozytywna bierność), pozwala zauważać konteksty „ukryte” o charakterze subiektywnych przekonań, racji i poglądów. Tego rodzaju obserwacja, tworzy przestrzeń dla kategorii badawczej jaką jest ewaluacyjna percepcja postrzegania zjawisk, procesów, relacji, osoby (w mojej sytuacji dotyczyła sposobu postrzegania ucznia z diagnozą zespołu Aspergera przez nauczycieli i specjalistów wchodzących w skład szkolnego zespołu, który nazwałam psychoedukacyjnym). Przeprowadzone przeze mnie indywidualne rozmowy w warunkach, formach i miejscu zaproponowanym przez badanych, stwarzało przestrzeń autentyczności i otwartości (od października 2021 do lutego 2022r. obowiązywały zaostrożenia pandemiczne, kształcenie w formule on line MT). Następnie indywidualne spostrzeżenia, refleksje dotyczące pracy z uczniem z zespołem Aspergera (ZA), napotykanne trudności, bariery, oczekiwania, sposób postrzegania ucznia z ZA, jego potencjalności i uwarunkowania szkolno-środowiskowe przez nauczycieli i specjalistów (pedagog szkolny, nauczyciel współorganizujący kształcenie specjalne, pedagog rewalidacyjny) oraz rodzica i ucznia z ZA, który wyraził chęć i potrzebę spotkania (w obecności rodzica i pedagoga szkolnego), skutkowały zawężeniem procesu eksploracji badawczej. Istotnym stało się pytanie badawcze: Jak można rozwijać specjalistyczne zainteresowania ucznia z ZA? Czy uczeń jest zdolny? Jeżeli tak, to jakie są jego zdolności? Jakiego rodzaju dostosowania warunków i wymogów edukacyjnych w procesie indywidualizacji kształcenia będą sprzyjały rozwijaniu potencjalności ucznia (tzw. mocnych stron)? Jak nauczyciel może diagnozować ucznia zdolnego (narzędzia diagnostyczno-pedagogiczne)? Jaka jest rola obserwacji ucznia podczas procesu lekcyjnego, w celu opracowania indywidualnego, funkcjonalnego profilu ucznia? Jakie działania należy podjąć, aby Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny (IPET) był dokumentem „żywym”, a Wielospecjalistyczna Ocena Poziomu Funkcjonowania Ucznia (WOPFU) dotyczyła aktualnych potrzeb, możliwości ucznia z ZA? Jakie są marzenia i cele ucznia z ZA?

Jakie działania są podejmowane i mogą być planowane, aby rozwijały zdolności ucznia w procesie lekcyjnym, w szkole? (czy jako zajęcia wpisane do zakresu pomocy pedagogiczno-psychologicznej w dokumencie IPET? , czy też jako innowacja pedagogiczna po-

przez wspólnotowe opracowanie programu pracy z uczniem zdolnym z ZA?). Szereg generowanych indywidualnie, następnie poddanych wspólnotowej refleksji pytań, pozwoliło określić kierunek dalszych działań o charakterze dokonującej się zmiany, wynikającej z rzeczywistej sytuacji szkolnej.

Przechodząc do dziennika refleksji, chciałabym zwrócić uwagę na jego ciągłe ewaluowanie. Nadawane przeze mnie pierwotne znaczenia dla mojej wizji procesu badawczego (przed założenia badawcze jako konieczność Indywidualnego Planu Badawczego w szkole doktorskiej, wymóg ustawowy) były systematycznie ewaluowane, podlegały ciągłej zmianie. Dynamizm sytuacyjno-badawczy stwarzał pole do kolejnych wspólnotowych eksploracji, generowania pytań badawczych, określania problemu badawczego, w którym był obecny podmiot - człowiek, uczeń z ZA, a przedmiotem badań stawała się przestrzeń w której dokonywała się narracja osób obecnych w szkolnym zespole nauczycieli i specjalistów.

Porządkując chronologicznie dziennik refleksji, koniecznym jest opisanie procesu przed badawczego na poziomach: personalnym, pedagogicznym i zawodowym (por. M. Szymańska, 2019).

I. ETAP PRZED BADAWCZY

1. Przedmiot refleksji - organizacja procesu badawczego- trudności:

- brak oficjalnej zgody na możliwość indywidualnej formy realizacji programu kształcenia w szkole doktorskiej oraz obowiązek praktyk asystenckich w wymiarze 60 godzin dydaktycznych w terminie 5-ciu miesięcy (od października 2021r. do lutego 2022r.) jako czynnik uniemożliwiający stały powrót do pracy w celu codziennego, badawczego uczestnictwa w procesie współorganizowania kształcenia specjalnego ucznia z zespołem Aspergera (proces badawczy został zaplanowany i wynikał z Indywidualnego Planu Badawczego jako wymóg ustawowy w szkołach doktorskich); w związku z „czynnikiem zakłócającym” został przeze mnie opracowany tzw. plan B procesu badawczego (w uzgodnieniu z promotorem),
- wdrożenie planu B (przeformułowanie założeń procesu badawczego na skutek zaistniałych okoliczności), tj. konieczność połączenia realizacji obowiązkowego programu kształcenia i praktyk asystenckich w szkole doktorskiej z procesem badawczym (brak możliwości powrotu do pracy w charakterze pedagoga specjalnego jako nauczyciela współorganizującego kształcenia dla ucznia z zespołem Aspergera w szkole ogólnodostępnej bez oddziałów integracyjnych)

- zainicjowanie przeze mnie rozmowy (kontakt telefoniczny z uwagi na ograniczenia epidemiczne) w zakresie organizacji procesu badawczego z Panią dyrektorką szkoły i członkami szkolnego zespołu psychoedukacyjnego, tzw. zespół IPET (za uprzednią zgodą Panią dyrektorką) na kontakt w formule szkolnej MT Teams i moją obecność na terenie szkoły nie w charakterze zatrudnionego pracownika
- skierowanie zapytania (rozmowa telefoniczna) do nadzorującego szkołę Kuratorium Oświaty w zakresie możliwości prowadzenia badań naukowych jako osoby zewnętrznej, nie zatrudnionej w szkole (omówienie etapów badawczych, kwestii etycznych),
- uzyskanie akceptacji przedstawiciela nadzorującego z Kuratorium Oświaty z uwagi na fakt, że jestem nauczycielem i pedagogiem specjalnym,
- wysłanie pisemnej prośby szkoły doktorskiej AIK do Pani dyrektorki szkoły podstawowej, ogólnodostępnej bez oddziałów integracyjnych o możliwość prowadzenia przeze mnie badań naukowych z wskazaniem tematu, rodzaju badań i promotora
- uzyskanie akceptacji i zgody Pani dyrektorki oraz osób wchodzących w skład szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów, opracowujących IPET dla ucznia z diagnozą nozologiczną zespół Aspergera (z ICD-10),
- nawiązanie współpracy z Panią koordynatorką szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów, tj. panią pedagog szkolną (zgodnie z obowiązującym prawem oświatowym, koordynatorką zespołu wyznacza dyrektorka szkoły), określenie zasad współpracy, formy kontaktów (czas pandemii, nauczanie zdalne) oraz omówienie na czym polega metodologia partycypacyjno-edukacyjnych badań w działaniu w modelu Mode 2 Science (EPAR M2S); w wyniku konsultacji i rozmów na linii: Pani koordynatorka zespołu IPET - nauczyciele - specjaliści - ja, jako poprzedzających proces badawczy zostały ustalone wspólnotowo zasady współpracy i organizacji procesu badawczego (tj. kontakt indywidualny z członkami zespołu w terminie i czasie wskazanym przez nauczycieli, oficjalne spotkania szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów tylko w zakresie realizacji wymogu ustawowego, rozmowa z uczniem z ZA w obecności rodzica i Pani pedagog szkolnej, systematyczne rozmowy wg. bieżących potrzeb z panią koordynatorką szkolnego zespołu, tzw. IPET),
- obawy zespołu nauczycieli i specjalistów w zakresie tzw. „oczekiwań badacza” i organizacji procesu badawczego (wyartykułowane dla koordynatorki zespołu w indywidualnych rozmowach, zauważalną trudnością był fakt łączenia przez nauczycieli pracy

w różnych placówkach z uwagi na tzw. całościowe pensum etatowe i wiążące się z tym faktem ograniczenia czasowe),

- moje obawy jako badaczki (nowe miejsce, nowy skład zespołu, zmiana formy uczestnictwa z codziennie uczestniczącej w procesach lekcyjnych na współuczestniczącą („dochodzącą”), zmiana roli - obserwator, współuczestnik, nie jak do tej pory koordynatorka zespołu, zatrudniona jako nauczyciel współorganizujący kształcenie, „zauważona” w codzienność szkolną, zmiana mentalna- nastawienie na proces słuchania, uważnej obserwacji, wyczulenia na konteksty subiektywne, z dyscyplinowaniem zaangażowania i występowania w roli specjalisty,
- obecność w pandemicznej rzeczywistości (formuła zdalna spotkań zespołu on-line MT Teams, rozmowy telefoniczne, wiadomości tekstowe e-mail, sms, ograniczony kontakt interpersonalny o charakterze „face to face”, niepokój i stres pandemiczny),
- zaproponowanie przez koordynatora zespołu „w imieniu” szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów, „oficjalnych” spotkań wszystkich osób wchodzących w skład zespołu, tzw. IPET, zgodnie z obowiązującym prawem oświatowym oraz indywidualnych spotkań w terminach i formie najbardziej „dogodnych” dla nauczycieli i specjalistów (dostosowanie się badacza do możliwości i potrzeb osób badanych) ,
- nie wyrażenie zgody przez nauczycieli na rejestrację audio i video (obawa, lęk, stres),
- wyrażenie zgody tylko na zapis w postaci protokołu z rozmów telefonicznych, indywidualnych i zespołowych,
- obawa badanych przed „wyższościową” pozycją akademików, do których zostałam (w moim przekonaniu) zaliczona i zidentyfikowana jako „teoretyk” - odniesienie się przeze mnie do kontekstów wcześniejszego zaangażowania praktycznego w rzeczywistość szkolną ucznia z diagnozą zespołu Aspergera jako pedagoga specjalnego pozwoliło nawiązać rozumiejącą relację).

2. Refleksja przed badawcza:

a) poziom personalny:

- jak się odnajdę w nowej roli jako współuczestnicząca, „dochodząca z zewnątrz” badaczka, a nie jako koordynatorka szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów?,
- czy zostanę zaakceptowana przez nauczycieli i specjalistów szkolnych?,
- jakich kompetencji będzie ode mnie wymagała nowa rola jako zdyscyplinowanie „zaangażowanej” badaczki?
- jak długo będzie trwał wzajemny proces „oswajania się”?,

- czy nie będę, nie jako z „automatu” wcielała się w rolę liderki i specjalistki?
- jakimi umiejętnościami personalnymi powinnam się wykazywać, aby osoby badane nie „poczuły” nadmiernej dyrektywności i interwencyjności?,
- jak będzie przebiegał proces wzajemnej relacyjności i dialogowości?,
- jak wpływ mogą mieć moje indywidualne cechy osobowe w kontakcie z badanymi?,
- jakie zasady etyczne powinnam uwzględnić w procesie badawczym?,
- czy „czynnik ludzki o charakterze subiektywnym” okaże się jako nadmiernie „zakłócający” proces badawczy (stanowisko konwencjonalnego metodologizmu), czy też „rozszerzający” konteksty znaczeń pytań i problemów badawczych?
- w jakim stopniu uwzględnię w procesie badawczym strukturę elementów subiektywnych, czy jako badacz będę mogła je jednoznacznie rozpoznać i nadać im status „ważności” badawczej? (w badaniach EPAR M2S stanowią istotny element procesu badawczego),
- czy nie „ulegnę” nadmiernej chęci ingerencji i interwencji w proces pracy zespołu nauczycieli i specjalistów?

b) poziom pedagogiczny:

- jak będzie wyglądał wzajemny proces uczenia się od siebie nawzajem, negocjowania znaczeń, określania problemów i pytań badawczych wraz z formułowaniem celów?
- czym będzie warunkowany autentyzm rzeczywistości szkolnej ucznia z ZA?,
- jakie działania powinnam podjąć, aby moje przed założenia badawcze (jako wynik IPB) nie zostały przeze mnie „narzucone” dla badanych?
- jak mogłabym stworzyć przestrzeń dla dyskursu pedagogicznego w indywidualnych i wspólnotowych rozmowach?,
- czy w procesie badawczym zostanie uwzględniony element konsultacyjno-warsztatowy jako rezultat dostrzeganych potrzeb zespołowych?

c) poziom zawodowy:

- jak określe ryzyko badawcze i jak je rozumiem w badaniach EPAR M2S?,
- w jaki sposób dokonam wspólnotowej ewaluacji pedagogicznej jako kierunku dalszych zmian?

- czy indywidualne rozmowy z badanymi pozwolą na wstępne postawienie diagnozy potrzeb szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów?
- jak uzyskaną wiedzę, subiektywne narracje, spostrzeżenia wynikające z procesu badawczego, tj. systematycznego, etapowego ciągu „spirali (auto)refleksji” mojej i osób badanych), będą mogła gromadzić i opracowywać jako punkt wyjścia do wspólnotowych dyskusji o charakterze ewoluowania i rozszerzania pola eksploatacji badawczej (każde spotkanie tworzy przestrzeń dla nowych pytań i problemów badawczych)?
- czy na etapie przed badawczym mogę założyć zaistnienie „zmiany”?, czy będzie ją można określić jako „dobra zmiana” wypracowana wspólnotowo?,
- w jakim stopniu systematyczna, wspólnotowo-zespołowa ewaluacja pedagogiczna, przyczyni się do modyfikacji dokumentów WOPFU i IPET, wynikająca z dokładnej analizy aktualnych możliwości i potencjalności ucznia z ZA?
- jakie zostaną przyjęte kryteria przez szkolny zespół nauczycieli i specjalistów w opracowywaniu Indywidualnego Profilu Ucznia (IPU) z ZA?
- czy może się okazać pomocny w określeniu etapów pracy z uczniem zdolnym z ZA (po identyfikacji kwestionariuszowej przez nauczycieli rodzaju zdolności ucznia)?,
- w jakim stopniu uzyskana wiedza i uczestnictwo w procesie badawczym o charakterze wspólnotowym przyczyni się do rozwoju moich umiejętności i kompetencji badawczych?

Sformułowane przeze mnie pytania o charakterze trójpoziomym pozwoliły mi na szczegółową identyfikację i rozpoznawanie towarzyszących mi refleksji przedbadawczych,. Były one wynikiem przemyśleń, towarzyszących obaw i niepewności z uwagi na założenie dynamiki, elastyczności, zmienność sytuacyjnej badań naukowych o charakterze EPAR M2S.

II . ETAP BADAWCZY

1. Przedmiot refleksji - proces badawczy:

- indywidualne spotkania z Panią pedagog szkolną, koordynatorką szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów, rozmowy telefoniczne (z uwagi na czas ograniczeń pandemicznych), wymiana tekstowa w formie e-mail i sms,

- indywidualne spotkania w szkole i rozmowy telefoniczne z nauczycielami i specjalistami wchodzącymi w skład szkolnego zespołu psychoedukacyjnego, opracowującego program edukacyjno-terapeutyczny dla ucznia z ZA
- zaproszenie do współpracy zespołowej rodzica ucznia (zgodnie z obowiązującym prawem oświatowym), tj.

„Rodzice ucznia albo pełnoletni uczeń mają prawo uczestniczyć w spotkaniach zespołu, a także w opracowaniu i modyfikacji programu oraz dokonywaniu wielospecjalistycznych ocen (...) Dyrektor (...) szkoły (...) zawiadamia pisemnie, w sposób przyjęty w (...) szkole (...) rodziców ucznia albo pełnoletniego ucznia o terminie każdego spotkania zespołu i możliwości uczestniczenia w tym spotkaniu” (Dz. U. z 2020 r. poz. 1309, pkt.11)

- współuczestniczenie w planowych spotkaniach zespołu nauczycieli i specjalistów (również wymaganych przez prawo oświatowe) wraz z refleksją nad dostrzeganymi potrzebami, wspólnotowe generowanie pytań o charakterze badawczym, analizowanie dostrzeganych problemów i trudności dotyczących codziennego funkcjonowania ucznia z ZA w szkole, klasie i grupie rówieśniczej, rozpoznawanie potencjałów ucznia, jego aktualnych zainteresowań, analiza sytuacji klasowo-edukacyjnych sprzyjających indywidualizacji procesu kształcenia

„Spotkania zespołu odbywają się w miarę potrzeb, nie rzadziej jednak niż dwa razy w roku szkolnym (...) Zespół, co najmniej dwa razy w roku szkolnym, dokonuje okresowej wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, uwzględniając ocenę efektywności programu (...) oraz, w miarę potrzeb, dokonuje modyfikacji programu. Okresowej wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia i modyfikacji programu dokonuje się, w zależności od potrzeb, we współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, w tym poradnią specjalistyczną, a także - za zgodą rodziców ucznia - z innymi podmiotami” (Dz. U. z 2020 r. poz. 1309, pkt.7, 9)

- spotkania z uczniem z ZA (na prośbę i w obecności rodzica oraz Pani pedagog szkolnej) z uwagi na fakt, że uczeń dostrzega swoje talenty, chce być „wysłuchany” i oczekuje, aby jego „postulaty” i sposób „widzenia” procesu lekcyjnego był uwzględniony podczas jego planowania przez nauczyciela (uczeń z ZA jest świadomy swojej odmienności, jest z niej dumny, postrzega siebie jako indywidualistę, który nie jest rozumiany przez rówieśników, dostrzega potrzebę „logicznego” wyjaśniania przez nau-

- czyteli kwestii: po co ma się uczyć określonego materiału? jaki jest tego cel? czy ta wiedza ma realne praktyczne zastosowanie? po co jest mu potrzebna?),
- wspólnotowe opracowanie wieloelementowego Indywidualnego Profilu Ucznia z ZA w celu rozpoznania możliwości psychorozwojowych ucznia, profilu poznawczego, sensorycznego, potrzeb, aktualnych zainteresowań i rozpoznania zdolności w oparciu o postawione pytania: *Z czego moim zdaniem wynika sposób postrzegania i interpretacji zachowań ucznia z zespołem Aspergera w warunkach szkolnych? Co ma wpływ na kształtowanie się obrazu ucznia z autystycznego spektrum? W jakim zakresie dostosowania wymagań i warunków edukacyjnych pozwalają uczniowi z ZA i nauczycielowi doświadczać sukcesu edukacyjnego? Jakie zauważam mocne strony u ucznia? Czy posiada on szczególne umiejętności i zainteresowania? Jeżeli tak, to w jakim zakresie i jakiej dziedziny dotyczą? Czy można je rozwijać w warunkach szkolnych? Jeżeli tak, to w jakim zakresie? W jaki sposób są rozwijane posiadane przez ucznia z ZA możliwości intelektualne, mocne strony w organizowaniu indywidualizowanego procesu kształcenia? W moim przekonaniu, zauważając trudności w procesie uczenia się i integracji z grupą rówieśniczą dotyczą....wiążą się....stanowią barierę...., zauważalną potrzebą ucznia z ZA jest....Jak rozumiem i interpretuję rolę nauczyciela współorganizującego kształcenie dla ucznia z ZA? Czy do pracy z uczniem z ZA niezbędne są określone kompetencje? Jeżeli tak, to jakie?* - odpowiedzi zespołu nauczycieli uczących ucznia z ZA i specjalistów stała się podstawą do indywidualnych, następnie wspólnotowych (rozmowy w zespole) refleksji nad kategoriami opisowymi w IPU,
 - wspólnotowe zidentyfikowanie potrzeby w zakresie zorganizowania spotkania warsztatowego dla nauczycieli, również spoza szkolnego zespołu psychoedukacyjnego, pt. *Uczeń zdolny z autystycznego spektrum w procesie indywidualizacji kształcenia* (obecnych 17 nauczycieli) w formule dyskursywnej, narracyjnej z technik *mindmappingu*, takich jak: *debata oksfordzka, metoda word cafe, kwiat lotosu*; uwzględnienie następujących zagadnień, pytań jako rezultat indywidualnych rozmów z nauczycielami i p. koordynator zespołu: Jak odkryć, dostrzec, rozpoznać potencjał ucznia z ASD (*Autism Spektrum Disorder* z ICD-11, AZ z ICD-10) w licznej grupie klasowej? Dlaczego i czy uczeń nudzi się w procesie lekcyjnym? Jaki wpływ na zaangażowanie ucznia ma tzw. konwencjonalny sposób prowadzenia zajęć? Jakie metody pracy w procesie lekcyjnym są pomocne w dostrzeganiu i wydobywaniu potencjału ucznia? Jak rozpoznać ucznia zdolnego w klasie? Moje spostrzeżenia z codziennej pracy z uczniem zdolnym z ZA na tle całego zespołu klasowego? Czy znane mi są kryteria

psychologiczne i psychopedagogiczne identyfikowania uczniów zdolnych? Czy uczeń zdolny, to uczeń trudny? Jak motywować ucznia zdolnego do nauki?

- dyskusja po warsztatowa jako próba odpowiedzi na wygenerowane wspólnotowo pytanie o charakterze badawczym: Czym jest uwarunkowany proces indywidualizacji kształcenia na moich zajęciach...mojej lekcji...ucznia z ZA w uwzględnieniu jego mocnych stron? W przekonaniu nauczycieli *proces indywidualizacji kształcenia jest warunkowany zdiagnozowaniem posiadanych przez ucznia zdolności, zainteresowań, mocnych stron. Wszelkie działania dydaktyczne należy ukierunkować na rozwój indywidualnych zdolności ucznia* (ANEKS, z dn. 23. 03. 2022 r),
- opracowanie problemu sformułowanego w formie pytania (jako wynik refleksyjnej zespołowej ewaluacji po warsztatowej): Jak stworzyć program pracy z „naszym” uczniem zdolnym ze spektrum autyzmu? Jak dokonać wyboru narzędzi do diagnozy zdolności i identyfikacji zainteresowań? Kto jest do nich uprawniony?
- etapy tworzenia programu pracy z uczniem zdolnym ze spektrum autyzmu (zespołem Aspergera),
- identyfikacja zdolności ucznia z ZA przy użyciu kwestionariusza uzdolnień według koncepcji H. Gardnera (identyfikacja obszarów przez ucznia z ZA w obecności p. pedagoga szkolnej),
- propozycja nauczycieli uczących ucznia z ZA, aby każdy nauczyciel i specjalista szkolny opracował indywidualnie profil ucznia oraz zaadoptował narzędzie przeznaczone do stosowania przez nauczycieli w diagnozie ucznia zdolnego, tj. arkusz identyfikacji trzech składników talentu Eby i Smutny (N. Cybis, E. Dropp, T. Rowiński, J. Ciecuch, 2013).

2. Refleksja badawcza:

a) poziom personalny:

- jaki wpływ na współuczestników procesu badawczego mogą mieć moje predyspozycje, temperament, cechy osobowościowe?
- jaki klimat badawczy zostanie wytworzony podczas indywidualnych i wspólnotowo-partycypacyjnych spotkań?
- czy pozostanę współuczestniczącym obserwatorem kontekstu badawczego?
- czy zaangażowanie nie stanie się elementem znacząco wpływającym na sposób rozumienia i nadawania znaczenia dla procesu badawczego?,

- w jakim stopniu należy, i czy należy „dyscyplinować” kategorię osobistego subiektywizmu i możliwości jego wpływu na nadawanie znaczeń w przestrzeni badawczej?
- b) poziom pedagogiczny:
- jakiego rodzaju umiejętności i kompetencje badawczo-pedagogiczne pozwolą opisać strukturę badawczą?
 - w jakim zakresie stawiane pytania o charakterze wnikająco-refleksyjnym pozwolą opracować problemy badawcze?
 - czy etapowo-zespołowa sekwencyjna spirala autorefleksyjna o charakterze ewaluacyjnym uruchomi kategorię działaniową?
 - w jaki zakresie wzajemna analiza (interpretacja) i krytyka zebranego materiału badawczego umożliwi formułowanie dodatkowych pytań i problemów o charakterze badawczym? ,
 - jaka będzie rola wynikająca z zewnętrznej obecności, konstruktywnego „krytycznego przyjaciela”? (R. Sagor, 2011, s. 55-56), który „jako osoba z zewnątrz ma wygodny punkt obserwacyjny, z którego dostrzeże słabości”, a „człowieka nadającego się do tej funkcji charakteryzuje (...) wiedza i doświadczenie w sprawie” badanej (R. Sagor, 2011, s. 56),
 - czy jako badacz będę unikała „pułapek konsultacyjnych”, które zdaniem Richarda Sagor’a polegają „na tym, że zespół badaczy stopniowo poddaje się wyższym kwalifikacjom krytycznego przyjaciela i pozwala mu przejąć kierowanie badaniem”, tak aby badani nie stali się „podwykonawcami”? (R. Sagor, 2011, s. 56),
 - czy jako partycypacyjny badacz, wykażę się kompetencjami współpracy zespołowej, aby mógł zaistnieć proces „rozwoju refleksyjnej praktyki nauczycieli”, wpisanej w spiralę autorefleksji (A. Nowak- Łojewska, 2021, s. 17, za: S. Dylak, 1996),
 - w jakiej sekwencji nastąpią fazy badawcze (rozpoznanie potrzeb, analiza pytań i formułowanie problemu badawczego, jego kontekstu, opracowanie listy działań, sposobów rozwiązań - techniki i narzędzia badawcze, etapowa analityczna dyskusja, objaśnianie kolejnych propozycji rozwiązań problemu badawczego), przy czym „nie chodzi o debatę, a (...) o sprecyzowanie poszczególnych propozycji” i wspólnotowo-decyzyjne „zatwierdzenie” propozycji dalszych działań zgodnie z „najlepszym rozwiązaniem narastającym systematycznie” - *best practice continues to evolve* i różnicu-

jącym się „w trakcie przechodzenia od jednego kontekstu do drugiego”, R. Sagor, 2011, s. 79, 84),

c) poziom zawodowy:

- czy nie ograniczam samodzielności i inicjatywy nauczycieli, w zakresie określania i formułowania kwestii, które są problematyczne i wymagają konceptualizacji badawczej?
- czy przejawiam uważność, aby nauczyciele i szkolni specjaliści nie doświadczyli działania z kategorii „muszę” i „działam pod przewodnictwem inicjatora-badacza”, decydującego „o kierunku i formie ich aktywności myślowej”? (A. Nowak-Łojewska, 2021, s. 17, za: J. Rutkowiak, 1995),
- czy dostrzegam charakter rozwojowy procesu badawczego w zakresie indywidualnej i wspólnotowej potrzeby zaistnienia zmiany, wynikającej z potrzeb nauczycieli i szkolnych specjalistów, dotyczących organizacji procesu edukacyjno-terapeutycznego ucznia ze spektrum autyzmu, tak, aby jego potencjał i specjalistyczne zainteresowania mogły być rozpoznane i rozwijane?
- w jakim zakresie „przejsie” przez etapy spirali autorefleksji (S. Kemmis, 1988) pozwoli uniknąć technologizacji i pragmatyzmu, obecnego w strukturze *action research* wg. K. Lewina (1946)?

III. Refleksja *post research*

Z uważnej obserwacji i wielogodzinnych rozmów z koordynatorem szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów, oraz nauczycielami przedmiotowymi zauważyłam, że wytworzona wspólnotowo i dostrzeżona potrzeba refleksji i wynikającej z niej potrzeba zmiany, pierwotnie w sposobie percepcji („spojrzenia”) na ucznia z diagnozą zespołu Aspergera, następnie w zakresie identyfikacji i rozpoznawania potrzeb, możliwości, potencjałów ucznia (z uwzględnieniem narracji samego ucznia), potrzeba zastosowania narzędzi diagnostycznych dotyczących identyfikacji zdolności ucznia, generowały kolejne zapytania. Ich istota wynikała z indywidualnych, nauczycielskich refleksji dotyczących umiejętności uważnej obserwacji ucznia z ZA w procesie lekcyjnym, nawiązywania z nim relacji oraz takiego organizowania procesu lekcyjnego, aby uczeń z ZA doświadczał indywidualizacji w procesie kształcenia w uwzględnieniu jego „mocnych stron”.

Pomimo trudnej sytuacji reżimu pandemicznego, nauczyciele i szkolni specjaliści przejawiali zaangażowanie w proces badawczy, chętnie dzielili się swoimi spostrzeżeniami

i określali napotymane trudności w zakresie holistycznej percepcji ucznia z ZA oraz trudu indywidualizacji procesu lekcyjnego, uwzględniającego aktualne możliwości i zainteresowania ucznia. Koordynatorka szkolnego zespołu, zw. psychoedukacyjnym, wyznaczona w zgodzie z prawem oświatowym przez dyrektorkę szkoły, przejawiała takt, głęboką wrażliwość, będąc aktywnie zaangażowana w rzeczywistość szkolną ucznia z ZA, stwarzała przestrzeń emancypacyjną procesu badawczego. Pozwoliła ona na refleksyjną narrację zespołu badanych, stających się również badaczami, w żaden sposób nie wpisując się w schematyczność kategoryjną o charakterze pozytywistycznego rozumienia *action research* (K. Lewin, 1946). Natomiast proces badawczy nie przypominał działań restrukturyzacyjnych, ani interwencyjnych, nastawionych na efektywność. Był oparty na „doświadczającej obecności Drugiego” w partycypacyjnej przestrzeni w pierwszeństwie „doświadczania nad teorią” (A. Nowak-Łojewska, 2021, s. 21).

Wiedza wynikająca z doświadczenia, praktyki nauczycielskiej stawała się atrybutem w samookreślaniu swoich potrzeb, nadając kierunek zmianom, które tworzyły istotę wiedzy praktycznej typu „jak coś zrobić”, w uwzględnieniu biegłości, kompetencji i „doskonałości wykonania” (A. Nowak-Łojewska, 2021, s. 22, za: B. D. Gołębiak, 2013). Badacz i badani, z zamiennością ról stworzyli wspólnotę uczących się, inspirujących się wzajemnie z zamiarem udoskonalania swojej praktyki w zakresie rozumienia indywidualnych potrzeb, możliwości psychofizycznych, rozpoznawania i rozwijania potencjału ucznia z ZA, dostrzegając wartość indywidualnych i wspólnotowych refleksji (ewaluacyjnych).

W moim przekonaniu, pierwotny dystans (na początku procesu badawczego), zmniejszał się sukcesywnie podczas indywidualnych rozmów. Proces wzajemnego „oswajania się” następował szybko, ponieważ jako badaczka w żaden sposób nie próbowałam dokonywać awersyjnej interwencji w dotychczasowy sposób pracy szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów. Stawałam się uważnym obserwatorem „wsluchującym się” w indywidualne narracje nauczycieli przedmiotowych i szkolnych specjalistów, w żaden sposób nie ingerując w organizację pracy, zaplanowaną na rok szkolny 2021/22. Byłam aktywnie zaangażowana w poszczególne fazy projektu - „od działania, przez pracę koncepcyjną, gromadzenie danych, ich analizę, po końcową ewaluację” wraz ze stwarzaniem „przestrzeni do dialogu, dzielenia się głosem/głosami, respektowania zasad refleksyjności (krytycznej subiektywności) - dzięki ich dyskutowalności”, poszukując rozwiązań wynikających z „potrzeb uczestników tych działań” w zakresie „rozwiązań użytecznych i teoretycznie płodnych” (A. Nowak- Łojewska, 2021, s. 22-23).

Bibliografia:

- Cybis N., Dropp E., Rowiński T., Ciecuch J. (2013). *Uczeń zdolny - analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych*, 2012, 2013, wyd. ORE.
- Nowak-Łojewska A. (red). (2021). *Action research w praktyce. Nauczycielskie refleksje „w,, działaniu i „nad ,, działaniami autorskimi*, Gdańsk, wyd, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szymańska M. (2019). *Portfolio w kształceniu nauczycieli*, Kraków, wyd. Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie
- Rozporządzenie MEN, z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2020 r. poz. 1309).

Aneks 5b

PROTOKÓŁ Z ROZMOWY TELEFONICZNEJ Z PEDAGOGIEM REWALIDACYJNYM PROWADZĄCYM ZAJĘCIA REWALIDACYJNE Z UCZNIEM Z ZESPOŁEM ASPERGERA

W dn. 13 czerwca 2022r. odbyła się 120 minutowa rozmowa telefoniczna z panią, pedagogiem rewalidacyjnym, prowadzącą zajęcia z uczniem posiadającym orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na diagnozę nozologiczną - zespół Aspergera oraz wchodzącą w skład szkolnego zespołu nauczycieli i specjalistów. Pani pedagog prowadziła zajęcia rewalidacyjne z uczniem od szóstej do ósmej klasy szkoły podstawowej, ogólnodostępnej (masowej, bez oddziałów integracyjnych).

Forma kontaktu telefonicznego została zaproponowana przez Panią, pedagog rewalidacyjną jako najkorzystniejsza i najbardziej dostępna z uwagi na możliwość połączenia z miejsca spełniającego kryteria i warunki „ochrony” treści.

Pani pedagog podczas rozmowy telefonicznej, stwierdziła, że uczeń wykazuje się umiejętnościami i możliwościami edukacyjnymi, które warunkowane są jego indywidualnymi cechami wynikającymi z zespołu Aspergera. Podczas rozmowy telefonicznej odniosła się do zauważalnych trudności, zarówno zgłaszanych przez nauczycieli uczących, jak również obserwowalnych podczas zajęć z rewalidacji oraz wynikających z codziennych rozmów z uczniem. Uczeń wykazywał wobec Pani pedagog postawę zaufania i relacyjnej otwartości (przekonanie Pani pedagog, wynikające z twierdzeń samego ucznia). Podczas rozmowy telefonicznej, Pani pedagog wymieniła szereg mocnych stron i zauważalnych trudności ucznia w procesie lekcyjnym, podkreślając ważność indywidualizacji w organizacji kształcenia, m.in. dobór metod i form dydaktycznych oraz uwzględnienie indywidualnej specyfiki profilu (również sensorycznego) ucznia z ZA. Zostały one uwzględnione w opracowywaniu Wielospecjalistycznej Oceny Poziomu Funkcjonowania Ucznia (WOPFU, również jako wymóg ustawowy) oraz w Indywidualnym Programie Edukacyjno-Terapeutycznym (IPET, również jako wymóg ustawowy), podlegając systematycznej ewaluacji i ewentualnej modyfikacji (uwzględnienie bieżących potrzeb, możliwości i tzw. „supermocy” ucznia).

Pani pedagog rewalidacyjna stwierdziła, że uczeń:

- lubi mówić i ma zauważalną potrzebę mówienia, szczególnie o swoich aktualnych zainteresowaniach, ale nie koniecznie chce to „przebrać na papier”,

- wykazuje się umiejętnością argumentowania na określony temat, który go interesuje,
- polemizuje z nauką treści, które go nie interesują i „nie są potrzebne do życia”.

Zwrócenie uwagi dla ucznia, że taka interpretacja treści lekcyjnych „zawęża” jego możliwości poznania świata i nie pozwala na przysłowiowe „otwieranie oczu”, skutkowało przyjęciem przez ucznia z ZA postawy obronnej swoich racji. Uczeń wyszukiwał argumentów na potwierdzenie swoich przekonań, używając zwrotów „po co mam to wiedzieć, nie jest mi to potrzebne w codziennym funkcjonowaniu”. Uczeń „wypytywał” Panią pedagog na czym będą polegać zajęcia z rewalidacji w danym roku szkolnym. Nie zawsze angażował się w ćwiczenia zaproponowane przez Panią pedagog. Zdaniem Pani pedagog lubił ćwiczenia pamięci, określając je jako „potrzeba”, ponieważ zdawał sobie sprawę ze swoich ograniczeń w zakresie pamięci roboczej. Dostrzegał ich wymierny skutek. Powodowało to „nabieranie” motywacji wewnętrznej ucznia do zaangażowania w proces lekcyjny. Podawanie logicznych dla ucznia z ZA argumentów przez nauczyciela, jak ważne jest systematyczne przyswajanie treści lekcyjnych z wskazaniem ich praktycznej użyteczności, skutkowało refleksyjnością ucznia. Zdaniem Pani pedagog, uczeń ma trudności w całościowym opisywaniu rzeczy. Polecenie typu „opisz swój dom”, było dla ucznia zbyt ogólne. Uczeń zadawał dla nauczyciela szereg pytań uszczegóławiających: jaki dom ? z jaką elewacją? jakiego rodzaju ma być dach?

Zauważalną zmianę w sposobie zachowania ucznia na lekcjach, pani pedagog datowała na II semestr ósmej klasy, jak stwierdziła „uczeń nie podkreślał już tak swojej indywidualności”. Przyczynowość takiej sytuacji mogła wiązać się (w przekonaniu pedagog), m.in. z oczekiwaniami rodzicielskimi nakierowanymi na zachowania „typowe, normalne, bez potrzeby wyróżniania się”. Natomiast uczeń miał potrzebę podkreślania swojej indywidualności i nie bardzo rozumiał, dlaczego oczekiwania środowiska domowego wymagają od niego „przeciętności i normalności”. Skutkowało to zamykaniem się ucznia, spóźnianiem na zajęcia lekcyjne i całkowitym „sfokusowaniem się” na zajęciach stanowiących aktualne zainteresowanie ucznia (gra na gitarze, ze słuchu, bez nut, marzenie o założeniu własnego zespołu, koncercie garażowym). Istotnym problemem był fakt, że koledzy zainteresowani graniem w zespole, oczekiwali na zapisy nutowe, nie posiadali umiejętności odtwarzania muzyki tylko ze słuchu. Zostało to również odebrane jako „narzucanie” swojej wizji muzycznej, w rezultacie doprowadzając do „wyrzucenia” ucznia z zespołu. Argumentacja ucznia z ZA była o charakterze samo usprawiedliwiający się, typu: „nie będzie się uczył nut, bo to go ogranicza”, „do tego się nie będzie zniżał”.

Z treści rozmowy wynikało, że mocną stroną ucznia jest obszar informatyczno- językowo-komputerowy. Pedagog określiła go jako „umysł dziedzinowy”. Uczeń posługuje się

rozbudowanym, specjalistycznym słownictwem, szczególnie komunikacją w języku angielskim, natomiast „gubi go konstrukcja prawidłowej budowy zdań”. Uczeń nie „oddawał” prac klasowych, w przekonaniu „że nie musi”, a płyty do tzw. listening (ćwiczenia ze słuchu), określał jako „płyta robi ze mnie debila”.

Pani pedagog rewalidacyjna wskazała również, jak bardzo ważne jest stworzenie atmosfery zaufania i bezpieczeństwa dla ucznia, sprzyjającej relacyjności. Stwierdziła: „uczeń jest przyzwyczajony do mnie” oraz „ma potrzebę powiedzenia, co myśli o nauczycielach” (jako wynik bieżących sytuacji edukacyjnych). W momencie ukierunkowania na pracę zadaniową, pytanie ucznia z ZA brzmiało: „po co jest mi to potrzebne”, następnie rozpoczął się długi uczniowski monolog. Taka sytuacja wymagała (zdaniem pani pedagog rew.) wypracowania wspólnych zasad, o charakterze rozumiejącym potrzeby ucznia, a więc danie możliwości uczniowi na wypowiedzenie się typu „wygadanie się”. Jak stwierdziła Pani pedagog rewalidacyjna „jest to dziecko, które nie ma kontaktu z rówieśnikami, ma dużą potrzebę, żeby na siebie zwrócić uwagę, dopomina się o określone zajęcia” (zauważalna niechęć do języka niemieckiego). Obawy Pani pedagog rewalid. dotyczyły zauważalnego faktu, który określiła jako „zaniedbanie o samodzielność, nauka wyuczony bezradności, zależność od rodziców - wyszkolenie w kategorii z rodzicem nie ma dyskusji”. Taka sytuacja powodowała „wyciszenie” ucznia, brak mentalnego zaangażowania w cokolwiek, a szczególnie w proces lekcyjny i zaniechanie kontaktu z rówieśnikami. Uczeń z ZA podchodził na przerwach i przed lekcjami do Pani pedagog, mówiąc „bo ja muszę Pani powiedzieć” i „opowiadał ze stoickim spokojem...”. Zdaniem Pani pedagog uczeń „nie wierzy w siebie”, obawia się, że „ktoś” może go nagrać i upublicznić treści w Internecie. „Wpada” w stany depresyjne, kiedy rodzic się „na coś”, ważnego dla ucznia nie zgodzi lub stawia radykalne wymagania. Brak zgody rodziców, typu „nie, bo nie”, generuje agresję ucznia. W przekonaniu Pani pedagog uczeń potrzebuje argumentów, która „by do niego dotarła”. Brak argumentacji zrozumiałej dla ucznia skutkuje „wagarowaniem”. Opisując indywidualne cechy ucznia wynikające z posiadanej diagnozy nozologicznej, zespół Aspergera, Pani pedagog zwróciła uwagę na indywidualizm, chęć „wybicia się”, gadulstwo o dużej potrzebie mówienia oraz świadomość ucznia jako „mówienie o uczuciach, kto lub co go denerwuje”. Należy „wpaść na sposób myślenia ucznia” - jako zadanie nauczyciela. Przy moim zapytaniu, jak w sytuacji szkolnej można rozwijać zauważalne zdolności i potencjał ucznia z ZA, Pani pedagog rewalid. była na stanowisku, że ważne jest wspólnotowo-zespołowe opracowanie indywidualnego programu pracy z uczniem zdolnym (przy identyfikacji zdolności ucznia).

Aneks 6a

Osobiste refleksje nt. badań naukowych prowadzonych przez Panią Agatę Borowską, pedagoga specjalnego, doktorantki Szkoły Doktorskiej AIK w ZSP nr 2 w Libiążu.

Tematem badań była praca nad wydobyciem potencjału ucznia z Zespołem Aspergera.

Po rocznym okresie badań naukowych śmiało mogę stwierdzić, że badania nad potencjałem ucznia z ZA przyniosły wiele pozytywnych skutków dla naszej szkoły. Udało nam się we współpracy z Panią Agatą Borowską stworzyć i przedyskutować innowacyjny Program pracy z uczniem zdolnym (pod kątem ucznia z Zespołem Aspergera) bazujący na własnych indywidualnych potrzebach edukacyjnych takich uczniów.

Prowadzenie badań, w których pełniłam rolę koordynatora było oparte na:

- rozmowach ze mną jako pedagogiem szkolnym,
- rozmowach z nauczycielami uczącymi i pracującymi z ^{uczniami z ZA} [redacted],
- przeprowadzeniu wywiadu z mamą ^{ucznia z ZA} [redacted] oraz samym ^{uczniem z ZA} [redacted],
- spotkaniach Zespołu Ipetowego,
- analizy postawionych problemów badawczych (pytania otwarte i niedokończonych zdań).

Wszystko to przyczyniło się do uzyskania jak najwięcej informacji o ^{uczniu z ZA} [redacted] zwłaszcza w kontekście Jego mocnych stron i zainteresowań.

Pani Agata Borowska w trakcie spotkań stworzyła klimat zaufania, empatycznej i przyjaznej atmosfery, pozwalającej Rozmówcą poczuć się bezpiecznie i otworzyć się na dialog. Pani Agata emanuje pozytywną energią, życzliwością i pomysłowością.

Na spotkaniach zgłębiliśmy temat pracy z uczniem z ZA, co wpłynęło na ulepszenie naszej pracy przede wszystkim w dostrzeganiu i wydobyciu potencjału ucznia z ZA, pogłębiliśmy swoją wiedzę oraz świadomość pracy z dzieckiem z ZA.

Badania cechował wysoki poziom wiedzy merytorycznej i profesjonalizm Pani Agaty Borowskiej oraz gotowość do dzielenia się informacjami o swoich doświadczeniach w praktyce szkolnej.

Dziękuję za osobiste zaangażowanie i ogromny wkład pracy w przeprowadzenie dla Rady Pedagogicznej warsztatów **wynikających z badań naukowych o tematyce:**

„UCZEŃ ZDOLNY Z AUTYSTYCZNEGO SPEKTRUM W PROCESIE INDYWIDUALIZACJI KSZTAŁCENIA”

które wsparły nas w odkryciu, dostrzeganiu, rozpoznawaniu potencjału ucznia z ASD w licznej grupie klasowej oraz jakie metod pracy w procesie lekcyjnym są pomocne w dostrzeganiu i wydobyciu potencjału ucznia. Warsztaty te były dla nas źródłem nowych inspiracji, wskazały drogę i wsparły merytorycznie.

Osobiście pragnę bardzo serdecznie podziękować wszystkim nauczycielom dzielącym się swoimi spostrzeżeniami, zaangażowanym w badania i opracowanie różnych form pytań oraz podania informacji nt. naszego ucznia [REDAKTOWANE] które przyczyniły się do opracowania ostatecznych wyników i wniosków do dalszej pracy.

Podziękowania kieruję przede wszystkim do Pani Agaty Borowskiej prowadzącej badania, która dzieliła się z nami swoim wieloletnim doświadczeniem, ogromną fachową wiedzą i pracą z uczniami z ZA. We współpracy z Panią Agatą Borowską zrealizowaliśmy założenia projektowe. Dziękuję również za osobiste podejście do badań, pracę w naszym Zespole i nadzorowanie całości realizacji badań.

To był bardzo owocny i twórczy czas.

Życzę Pani Agacie Borowskiej powodzenia w działaniu na rzecz uczniów z ZA oraz aby niełatwe doświadczenie nabyte podczas naszej współpracy zaowocowało w dalszym życiu zawodowym.

Na koniec chcę wspomnieć, że nie obyło się bez początkowych trudności, które miały charakter mentalny i zmian w realizacji badań. Zmiany dotyczyły nie wyrażenia zgody rozmówcy na nagrywanie rozmowy i wypowiedzi na dyktafon. W tych trudnościach Pani Agata Borowska wyraziła zrozumienie i zaproponowała inne metody realizacji swoich badań.

Jeszcze raz Dziękuję bardzo Pani Agacie Borowskiej i Wszystkim Nauczycielom biorącym udział w badaniach za wspaniałą współpracę i zaangażowanie.

Te jakże wartościowe badania, przyniosły pozytywny oddźwięk w Naszej placówce oraz umożliwiły stworzenie Programu Pracy z Uczniem Zdolnym z Autystycznym Spektrum, który na pewno będziemy realizować w praktyce szkolnej.

Z wyrazami szacunku

dla

mgr Agaty Borowskiej

Olga Konieczny – pedagog szkolny

Bardzo Dziękuję i liczę na dalszy kontakt i współpracę 😊

Aneks 6b

