

Andrzej Wolski, Danuta Wolska

Przygotowanie młodzieży z autyzmem i dodatkowymi zaburzeniami rozwojowymi do korzystania ze wsparcia w dorosłym życiu w najbliższym środowisku

Preparation of Adolescents with Autism and Additional Developmental Disabilities to Taking Advantage of the Support in Their Adulthood in the Social Environment

Andrzej Wolski – Zespół Szkół Specjalnych nr 13, Kraków
Danuta Wolska – Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków

Podjmując się przygotowania dorastających osób z autyzmem i dodatkowymi zaburzeniami rozwojowymi, a w szczególności z niepełnosprawnością intelektualną, do dorosłości warto postawić sobie kilka pytań. Jakie są możliwości tej grupy młodzieży w aspekcie poznawczym, komunikacyjnym i społecznym? Kto i jak ma tę grupę młodzieży przygotować? Czy mamy wyobrażenie, czy wiemy ku czemu chcemy tę grupę młodzieży przygotować, jakie są realne możliwości?

Okres dorastania, to okres realizacji czterech podstawowych zadań rozwojowych (Kotlicka-Antczak, 2010):

1. separacji od rodziny, z zachowaniem dobrych relacji emocjonalnych z nią,
2. określenie własnej tożsamości,
3. nawiązanie relacji partnerskich, osiągnięcie pełnej kontroli nad własnymi impulsami, funkcjami cielesnymi i nabycie umiejętności pełnego wykorzystania własnych możliwości.

U osób z autyzmem z faktu stałej zależności od osób sprawujących opiekę oraz braku potrzeby nawiązywania kontaktów z rówieśnikami (istota autyzmu) nie zachodzi podstawowy dla okresu adolescencji proces separacji od rodziców. „Z badań wynika, że większość działań podejmowanych wobec osób z niepełnosprawnością powoduje zniekształcenie doświadczeń społecznych i kształtowanie zachowań nadmiernie zależnych od innych osób. Korzystając z usług edukacyjnych, zdrowotnych, socjalnych itd. muszą dostosować się do przypisanych im przez instytucje ról, realizować ściśle określone zadania i zgadzać się na nadmierną kontrolę. Z analizy zadań instytucji realizujących usługi na rzecz osób z głębszą niepełnosprawnością wynika, że w zasadzie na wszystkich etapach rozwoju niepełnosprawni intelektualnie poddawani są treningowi posłusznosci i grzeczności. Będąc stale nagradzani za uległość, nie podejmują samodzielnej i niezależnej aktywności.

Prowadzenie niezależnego życia jest dla nich trudne, bowiem w placówkach realizujących usługi nie prowadzi się działań na rzecz rozwoju samokontroli czy autonomii, nie daje im się ani wiedzy, ani umiejętności, nie stwarza się warunków do treningu niezależnego życia” (Żółkowska, 2011, s. 79).

Czy tak musi być? Z pewnością trzeba próbować zmieniać taki stan rzeczy. Badania prowadzone w latach 70 pokazują, że ponad połowa osób z autyzmem funkcjonuje w dorosłym życiu źle lub bardzo źle. Pomimo postępu w leczeniu i terapii w latach 80-tych 5% dorosłych osób z autyzmem prowadziło samodzielne życie a pozostali w rozwoju społecznym pozostawali na niższym poziomie. W kolejnych latach odsetek osób dorosłych funkcjonujących na stosunkowo dobrym poziomie wynosi 15-20%. Przeprowadzone badania w 2004 roku wskazują na poprawę funkcjonowania 10-15% osób z autyzmem (Seltzer, Abbeduto, Greenberg, Shattuck, 2004). Zacytowane wskaźniki samodzielnego funkcjonowania są poważnym wyzwaniem zarówno dla poszukiwań coraz skuteczniejszych metod terapeutycznych i edukacyjnych. Jest to też ważna przesłanka do tworzenia wsparcia lokalnego dla osób z autyzmem, które z różnych powodów nie będą w stanie wkroczyć na wyższy, samodzielny poziom funkcjonowania w środowisku.

Możliwości i ograniczenia osób z autyzmem w okresie dorastania

Na osoby z autyzmem w okresie dorastania patrzy się przez pryzmat ich zaburzeń rozwojowych, które determinują ich funkcjono-

wanie zarówno w tym okresie, jak i wczesnej dorosłości. W okresie dorastania dokonuje się wiele zmian w funkcjonowaniu młodej osoby z autyzmem, niektóre sfery osobistego funkcjonowania ulegają pogorszeniu a inne stabilizują się¹¹. Poziom rozwoju kompetencji komunikacyjnych uważany jest za najważniejszy w rokowaniach: im wyższy, tym lepsze ogólne funkcjonowanie psychospołeczne w dorosłości. Zaburzenia w zakresie kompetencji komunikacyjnych w okresie dorastania ulegają złagodzeniu, jednak rzadko w stopniu zapewniającym prawidłowe komunikowanie się z otoczeniem. Przyjmuje się, że połowa osób z autyzmem nie osiąga poziomu komunikacyjnego umożliwiającego adekwatne porozumiewanie się (Kotlicka-Antczak, 2010).

Kolejną sferą mającą wpływ na dobre funkcjonowanie osoby z autyzmem w dorosłości są kompetencje społeczne. W badaniach prowadzonych w tym zakresie nie odnotowano spadku interakcji społecznych na przestrzeni od dzieciństwa do dorosłości. Badania przeprowadzane na 200 osobach z autyzmem w wieku 22 lat pokazały, że 90% z nich nie wchodziło w relacje rówieśnicze oparte na wzajemności (oprócz stereotypowych zainteresowań lub sytuacji terapeutycznych) (Shattuck, Seltzer, Greenberg, Orsmond, Bolt, Kring et al., 2007). Powodem takiego stanu rzeczy jest: brak motywacji, brak dążenia do nawiązywania relacji, brak umiejętności do ich tworzenia, odrzucenie społeczne, mniejsze kompetencje komunikacyjne, upośledzenie w zakresie odwzajemniania zachowań społecznych (odpowiedzi na powitanie, podejmowanie zbliżenia społecznego, dzielenie się

¹¹ Ze względu na rozmiar i tematykę niniejszego materiału sfera płciowości i seksualności zostanie pominięta, co nie znaczy, że w codziennej pracy nie należy brać i tej płaszczyzny pod uwagę.

przeżyciami), fakt upośledzenia umysłowego. Ograniczone wzorce zachowania i stereotypie, tak często dominujące u dzieci z autyzmem, z czasem ulegają u młodzieży i dorosłych wyciszeniu. Wraz z wiekiem zmienia się stopień złożoności przetrwałych rytuałów i manieryzmów. Przyjmuje się, że niecałe 10% osób dorosłych z autyzmem jest wolna od objawów z tej sfery (Howlin, Goode, Hutton, Rutter, 2004). Nadal obserwuje się zachowania kompulsywne, rytuały, manieryzmy, stereotypowe zainteresowania i zachowania. Dodatkowo w okresie dorastania obserwuje się agrawacje objawów behawioralnych towarzyszących autyzmowi (nadrużliwość lub spowolnienie, impulsywność, wybuchy złości, agresji, samouszkodzenia, dziwaczne nawyki, nieprawidłowe reakcje na bodźce sensoryczne, kompulsje). Opisane objawy utrudniają codzienne funkcjonowanie zarówno danej osobie, jak i jej otoczeniu.

Wśród innych zaburzeń mogących pojawić się w okresie dorastania u młodzieży z autyzmem a mających wpływ na ich funkcjonowanie wymienia się napady padaczkowe (odsetek osób z objawami padaczki sięga do 40% – najwięcej u adolescentów i dorosłych). Drugą przyczyną ograniczeń są zaburzenia psychiczne, które pojawiają się lub nasilają w okresie dorastania (objawy depresyjne, choroby afektywne dwubiegunowe, zaburzenia lękowe, zaburzenia obsesyjno-kompulsywne a sporadycznie fobie społeczne). Na funkcjonowanie i dalsze możliwości rozwojowe osób z autyzmem mają też wpływ przyjmowane leki.

W kontekście edukacji młodzieży i młodych osób dorosłych z autyzmem ważne są możliwości intelektualne. „Największy postęp w zakresie funkcji poznawczych i językowych ob-

serwujemy u dzieci autystycznych od okresu przedszkolnego do środkowego dzieciństwa, a następnie do wczesnej adolescencji. Po tym okresie umiejętności poznawcze wydają się pozostawać względnie stałe” (Kotlicka-Antczak, 2010, s. 150). Część osób z autyzmem, w tym z upośledzeniem umysłowym w omawianym okresie rozwija szczególne, zadziwiające uzdolnienia lub umiejętności w pojedynczych dziedzinach, daleko wykraczających poza umiejętności przeciętnych osób. Są to wybiórcze, wysepkowe uzdolnienia w zakresie muzyki, arytmetyki (np. zdolności w operowaniu datami z kalendarza), plastyki (rysunek, malarstwo), zapamiętywania słyszanych tekstów, zdolności przestrzenne (układanie puzzli) lub mechaniczne i elektroniczne. Przyjmuje się, że szczególne uzdolnienia są często wynikiem wielokrotnie stereotypowo powtarzanych ruchów, przywiązania uwagi do szczegółów, wielokrotnego przeglądania kalendarza, słuchania tych samych tekstów – trening i powtarzanie czynności wyzwalają określone umiejętności.

Z przytoczonych przykładów rysuje się obraz ucznia z autyzmem o dość skomplikowanym i zróżnicowanym obrazie funkcjonowania. Pamiętać też trzeba, że nie są to już dzieci ale młodzież, a czasami już młode dorosłe osoby. Osoby, które przeszły etap edukacji podstawowej, gdzie wkładano dużo wysiłku w pracę stymulującą ich rozwój, uczone wielu rzeczy oraz korygowano funkcjonowanie. Osoby, które były poddawane przeróżnym metodom i technikom terapeutycznym i osiągnęły już to co mogły. Osoby, które w wyniku całego „bagażu autystycznego” nauczyły się żyć w otaczającym ich świecie. Świecie, który nie zawsze ich rozumiał, świecie nie zawsze przyjaznym dla nich. Osoby, które w pewnym

sensie są ukształtowane. Przebywając z nimi odnajdywać możemy ich liczne przyzwyczajenia, ich preferencje i niechęci do określonych aktywności. Są to osoby z licznymi zaburzeniami, o których była mowa wyżej. Niektóre z nich nawarstwiają się w związku z przeżywaniem okresu dojrzewania.

Kompetencje nauczyciela – terapeuty konieczne do udzielenia wsparcia osobie autystycznej wchodzącej w dorosłe życie

Stając przed młodą osobą z autyzmem nauczyciel – terapeuta staje przed ogromnym wyzwaniem. Z jednej strony jest on obwarowany licznymi wytycznymi edukacyjnymi, a z drugiej strony staje przed nam młody człowiek - odmienny i często niezrozumiały, oczekujący od niego wsparcia. Stąd przed nauczycielem stoi poważne zadanie polegające na rozumieniu i akceptowaniu tego odmiennego, innego świata. „Autyzm, oczywiście, to nie zupełnie kultura; to upośledzenie rozwoju wywołane zaburzeniami neurologicznymi. Wpływa na sposób w jaki poszczególne osoby jedzą, ubierają się, pracują, spędzają swój wolny czas, rozumieją świat, komunikują się, itp. W ten sposób autyzm może być rozumiany jako kultura, ponieważ składa się z charakterystycznych i przewidywalnych wzorców zachowań. Rola jaką pełni nauczyciel osoby z autyzmem jest podobna do pełnionej przez międzykulturowego tłumacza: to ktoś, kto rozumie obie kultury i jest w stanie tłumaczyć oczekiwania i procedury środowiska nieautystycznego, osobie z autyzmem. Aby uczyć osoby z autyzmem, musimy zrozumieć ich kulturę, mocne oraz słabe strony, które się z nią wiążą” (Mesibov, Shea, 2009, s. 3). Bycie takim tłumaczem, pośrednikiem to poważne

i odpowiedzialne zadanie. Rolą nauczyciela jest uczenie, wychowywanie ale też wspieranie w oswojaniu świata przez te osoby. Nauczyciel stać się też musi swoistym tłumaczem świata autystycznego w stosunku do oswojanego, „nie autystycznego” otoczenia.

Można w tym miejscu zastanowić się nad kompetencjami nauczyciela, terapeuty mającego wprowadzać w dorosłość dorastających z autyzmem w ostatnich etapach edukacyjnych. Z pewnością w szkołach, placówkach edukacyjnych spotyka się różne osoby. Są takie, które czują się powołane do pełnienia takiej roli, są rzeczywistymi rzecznikami tych uczniów. Spotykamy też osoby, które dotychczas pracowały bardzo dobrze z uczniami z innym rodzajem niepełnosprawności a pojawienie się ucznia z autyzmem i dodatkowymi zaburzeniami rozwojowymi czasami je przeraża, a czasami stanowi twórcze wyzwanie. Jak wspomniano powyżej, uczeń z autyzmem to wyzwanie dla nauczyciela. Uczeń oczekuje wsparcia i poprowadzenia ku jego rozwojowi a nie zaspakajania aspiracji nauczyciela. Stąd spotyka się różne postawy nauczycieli, terapeutów. „Możemy odnaleźć wśród osób udzielających pomocy i takie, które cechuje poczucie niepewności lub braku kompetencji. Może być ono udziałem przede wszystkim młodych terapeutów, rehabilitantów, którzy rozpoczynają pracę z osobami niepełnosprawnymi. Owa niepewność prowadzi wielokrotnie do bardzo sztywnego, rygorystycznego przestrzegania określonych procedur obowiązujących w ramach pewnych oddziaływań rehabilitacyjnych. Zatem aktywność profesjonalisty (czy też osoby pretendującej do tego miana) nakierowana bywa na perfekcyjne wykonanie postawionych przed nim zadań, których efektem ma być sukces rehabilitacyjny. Dążenie do osią-

gnięcia tego sukcesu staje się celem samym w sobie. Terapeuta dąży do niego za wszelką cenę, pragnąc udowodnić sobie, swoim przełożonym, iż posiada wystarczające kompetencje zawodowe. Jednakże, co sugeruje S. Kowalik w dążeniu do uzyskania sukcesu rehabilitacyjnego możemy mieć skłonność do przedmiotowego traktowania osób upośledzonych i stosowania wobec nich metod skutecznych, chociaż kontrowersyjnych w wymiarze etycznym” (Kowalik, 1996, s. 52). Takie nastawienie i podejście być może będzie zapewniało samozadowolenie nauczyciela, ale czy też ucznia? „Zatem konsekwencją takiego stanu rzeczy mogą być działania zgodne z obowiązującymi zasadami, algorytmami postępowania w ramach na przykład określonej terapii, ale bez tego niezbędnego momentu ‘refleksji’: czy rzeczywiście nie czynię krzywdy osobie, którą mam wspierać i wspomagać? Czy moja wrażliwość nie uległa już takiemu stopieniu, że przekraczam być może subtelną granicę pomiędzy tym, co potrzebne, a tym co niedozwolone?” (Kampert, 2011, s. 186).

O refleksję i zastanowienie się co należy dalej robić nawołuje też wieloletni nauczyciel i dyrektor szkoły specjalnej w Poznaniu Krzysztof Lausch: „Gimnazjum dla umiarkowanie i znacznie niepełnosprawnych uczniów. Młodzież znacznie upośledzona umysłowo (ze sprzężeniami). Nauczyciel jak najbardziej ‘fachowo i profesjonalnie’ przerabia pory roku, dary jesieni itp. Robi to po raz kolejny od ośmiu lat... Czy to robi jednak z ‘sercem’? Ze zrozumieniem ‘ku czemu’ i ‘do czego’ przygotowuje swoich wychowanków?”

Włączając ‘serce’ zastanowiłby się może głębiej. Być może nieco inaczej by cele swej pracy z uczniami postawił... Zrozumiałby, że to co robi nie ma tak naprawdę żadnego zna-

czenia ‘użytkowego’, że tak naprawdę w nic życiowo potrzebnego nie wyposaża swoich uczniów” (Lausch, 2007, s. 108).

Czy kierunki edukacji na poziomie szkoły gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej uwzględniają rozwój umiejętności korzystania ze wsparcia w najbliższym środowisku przez osoby z autyzmem?

Pragnąc podzielić się swoimi doświadczeniami z pracy z młodzieżą i młodymi dorosłymi osobami z autyzmem do końca nigdy nie jestem pewien czy dokonywane wybory i to co się pragnie robić w pełni odpowiada oczekiwaniom i możliwościom uczniów, którzy mają trudności z zakomunikowaniem swoich oczekiwań. Z jednej strony szkoła to miejsce realizacji określonych celów, wyznaczonych w podstawach programowych, które nauczyciel zobowiązany jest brać pod uwagę przy tworzeniu indywidualnych programów edukacyjno – terapeutycznych. Z drugiej strony istnieje potrzeba bardzo indywidualnego spoglądania na ucznia, na jego możliwości rozwojowe, na jego indywidualne preferencje. Być może też warto zapytać: co ty jako uczeń chciałbyś robić, umieć wykonywać a czego nie lubisz, co cię przeraża?

Kierunki i cele pracy edukacyjnej i terapeutycznej z uczniem z autyzmem odnajdujemy w dokumentach oświatowych. Zaczyna się dostrzegać specyfikę pracy z tą grupą uczniów. W ministerialnych materiałach dla nauczycieli odnajdujemy określone „Cele edukacyjno-terapeutyczne:

- kształtowanie umiejętności samoobsługowych oraz samodzielności w życiu codziennym;
- kształtowanie kontaktów społecznych i nauka zachowań społecznie akceptowanych;

- nauka umiejętności w przebywaniu w grupie oraz opanowanie umiejętności wspólnej pracy;
- nauka komunikowania z otoczeniem;
- wzbudzanie zainteresowania otoczeniem;
- kształtowanie umiejętności aktywnego spędzania wolnego czasu;
- generalizowanie i utrzymywanie efektów uczenia się;
- odkrywanie i rozwijanie indywidualnych możliwości i uzdolnień;" (Lemańska, 2010, s. 235-6).

Pokazane zostały te cele, które mogą stanowić podstawę dalszej edukacji. To od nauczyciela zależy jak te cele będzie realizował. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkole przysposabiających do pracy nie narzuca i nie zamyka żadnych rozwiązań (por. Rozporządzenie MEN 2008).

Zawarte w niej wytyczne są tak ogólne a zarazem perspektywiczne, że z pełną odpowiedzialnością można zastosować je do każdego ucznia niepełnosprawnego, w tym z zaburzeniami autystycznymi. Edukacja i terapia na poziomie szkoły gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej służyć ma podtrzymywaniu umiejętności wcześniej nabytych a zarazem na ich bazie ma wyposażać ucznia w te umiejętności, które będą stanowiły o jego maksymalnej samodzielności w dorosłości. Należą do nich:

- dalsze rozwijanie samoobsługi na miarę posiadanych możliwości,
- nauka komunikowania, werbalna jak i alternatywna oraz nauka odczytywania i interpretowania komunikatów z otoczenia,

- uczenie funkcjonalnych umiejętności społecznych, które będą wpasowywały osobę w przyszłe środowisko,
- odchodzenie od zachowań stereotypowych i niefunkcjonalnych na planowanie aktywności z zachowaniem indywidualnych przyzwyczajeń.

Nauka i terapia na poziomie szkoły gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej w stosunku do niektórych uczniów z autyzmem i sprzężonymi zaburzeniami pomimo wieku młodzieńczego i wczesno dorosłego nadal będzie odbywać się na podstawowym poziomie. Związana ona nadal będzie z dalszym wdrażaniem tej grupy do podstawowych czynności samoobsługowych, wyrażania podstawowych potrzeb, uczenia się bycia w grupie społecznej. W wyniku treningu, ciągłego powtarzania określonych czynności, w znanej strukturze uda się też z pewnością nauczyć wykonywania czynności prostych i użytecznych. Wymagać to jednak będzie dużej cierpliwości, czasu i zaangażowania nauczyciela. Być może niektórych będzie to przerażało lub nie satysfakcjonowało. „W pracy terapeutów, wychowawców, specjalistów z dyplomami, we wszystkich instytucjach wspomagających rozwój osób z niepełnosprawnością intelektualną, ważnym czynnikiem utrudniającym pracę są właśnie dyplomy. T. Witkowski (1885, s. 108) już dawno postulował, że wychowawcom z dyplomami należy przywrócić przekonanie, że uczenie osób z niepełnosprawnością prostych umiejętności nie uwłacza dyplomom. Jeżeli jednak to okazuje się nieosiągalne, to nie należy zatrudniać w tej pracy osób, które pozostają w niezgodzie z własnymi aspiracjami, tych zaś, którzy zdecydują się pracować, należy pytać o konkretne efekty” (Żółkowska, 2011, s. 79). Efektem jej codziennej, zwyczaj-

nej terapii będzie uśmiech na twarzy ucznia, kiedy po raz pierwszy naleje herbatę do kubka bez rozlania. Im bardziej zagubiony uczeń w swej niepełnosprawności, tym większego potrzebuje zaangażowania ze strony nauczyciela. Na przykładzie umiejętności nalewania herbaty do kubka widać, że nauka niektórych czynności wymaga dużej cierpliwości, wytrwałości, czasu oraz wiary, że trudności można pokonać. Na poziomie szkoły gimnazjalnej są ku temu warunki. Jest to czas poszukiwania jak najlepszych rozwiązań ze strony samej osoby z autyzmem, jak i poszukiwania przez nauczyciela form koniecznego wsparcia. Istnieje tutaj również płaszczyzna i możliwość proponowania różnorodnych aktywności, w kierunku poszukiwania osobistych preferencji ucznia i odkrywania jego możliwości. Wielu z uczniów nie jest w stanie zwerbalizować tego, co jest dla nich ważne. Mają też problemy z wyrażaniem swoich potrzeb. Stąd im więcej propozycji, tym większe prawdopodobieństwo dobrego rozpoznania w czym są dobrzy, co wolą robić. Trzeba być elastycznym i twórczym, gdyż każdy z uczniów ma swoją specyfikę, swoje umiejętności, ale i też liczne problemy.

W jaki sposób najbliższe środowisko może pomóc osobie z autyzmem wyzwolić jej własny potencjał rozwojowy?

Młoda osoba z autyzmem potrzebuje, jak wyżej wspomniano swoistego przewodnika. Ważnym elementem we wspieraniu osób ze spektrum autyzmu jest pomaganie tym osobom w rozumieniu swojej odmienności. Pomoc ta, zgodnie z koncepcją Rollo Maya, może obejmować trzy aspekty życia takiej osoby: biologiczne ja, bycie z samym sobą, bycie z innymi. Pierwsza kategoria opisuje kim

jest ten ktoś w aspekcie fizycznym, poznawczym, emocjonalnym i sensorycznym. Tutaj zwrócić należy uwagę na liczne specyficzne komponenty typowe dla autyzmu a nie występujące u przeciętnego człowieka. Drugi komponent związany jest z własną świadomością, z lepszym rozumieniem samego siebie, dostrzeganiem swoich mocnych i słabych stron. Autyzm to niewidoczna niepełnosprawność. „Niewidoczne niepełnosprawności niosą ze sobą dwie konsekwencje. Pierwszą jest większy stygmatyzm społeczny, ponieważ ludzie mają tendencję do wierzenia w to, co widzą. Oznacza to, iż dla większości ludzi osoby ze spektrum autystycznym wyglądają, z braku lepszego słowa 'normalnie'. Powoduje to spekulacje, iż słaby lub niezwykle sposób kontaktowania się jest niczym innym jak brakiem dyscypliny ze strony rodziców lub zaangażowaniem się w zachowania mające na celu zwrócenie na siebie uwagi. W wyniku przewagi tego typu poglądów wielu rodziców słyszy komentarze typu: 'o dziecko bardzo ładnie wygląda. Nie istnieją problemy, których nie naprawiłyby mocna ręka i dyscyplina' (Shore, 2008, s. 84). Trzeci element związany jest z trudnościami w komunikowaniu się osób z autyzmem z innymi osobami. Problemy komunikacyjne występujące u osób z autyzmem, trudności z interpretowaniem komunikatów pozawerbalnych mogą sprawić, że informacje zwrotne o zrozumieniu ich problemów przez otoczenie mogą być przez nie błędnie interpretowane. W jakim kierunku podążą, zależy to od osoby z autyzmem, jak i od osób z najbliższego środowiska, próbujących nawiązać z nią kontakt. Powyższa koncepcja w wymiarze praktycznym może obejmować trzy etapy wspierania (Wolski, 2009):

I etap – Ja jestem młodą osobą niepełnosprawną.

Zadaniem tego etapu jest określanie i uświadamianie sobie ograniczeń wynikających z niepełnosprawności ale też odkrywanie przez ucznia swojego potencjału.

II etap – Ja w grupie społecznej, klasie, szkole.

Podejmowanie przez ucznia relacji społecznych z personelem oraz osobami podobnymi do niego, pomimo jego ograniczeń (bardziej, bądź mniej uświadamianych).

III etap – Ja, moja grupa społeczna i społeczeństwo.

Uczeń jest członkiem społeczeństwa, ma w związku z tym określone prawa i obowiązki.

Można kwestionować rozumienie tych etapów przez samych uczniów z autyzmem i niepełnosprawnością intelektualną. Codzienna praktyka, obcowanie z tymi uczniami pokazuje, że jest to osiągalne przez nich w różnym wymiarze. Poziom zrozumienia i realizacji uzależniony będzie od poziomu funkcjonowania. Trzeba też mieć świadomość, że osoby te będą wymagały dużego wsparcia i licznych treningów w przechodzeniu przez te etapy. Jeśli chcemy rzeczywiście wspierać te osoby ku samodzielności i wpasowaniu się w przyszłe środowisko lokalne to należy poważnie potraktować wspomniany model dochodzenia do bycia członkiem społeczeństwa. „Pojawia się jednak pytanie, kiedy niepełnosprawni będą w tym życiu po prostu uczestniczyć. Nie można ich ciągle chronić przed zagrożeniami społecznymi. Może nadszedł czas wprowadzenia nowej koncepcji – koncepcji uczestnictwa” (Żółkowska, 2011, s. 80). Fakt bycia osobą autystyczną, niepełnosprawną nie oznacza bycia na marginesie życia społecznego.

Wyżej wspomniane ogólne założenia edukacyjne wymagają uszczegółowienia, aby można było mówić o koncepcji uczestnictwa w życiu społecznym. Pobyt w szkole gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej to czas na przygotowanie młodej osoby do aktywności związanych z wykonywaniem czynności pożytecznych, w tym pracy. Przy konstruowaniu indywidualnych planów edukacyjno-terapeutycznych należy brać pod uwagę to, co kiedyś będzie wymagane od nich. Są to następujące obszary:

- motywowanie do podejmowania aktywności użytecznych zarówno dla siebie, jak i innych, wykraczających poza ulubione często stereotypowe działania,
- planowanie i wykonywanie czynności użytecznych, z podkreśleniem, że to co jest robione służy i jest pomocne jemu i innym,
- uczenie się pracowania, w tym nauka wykonywania czynności bez nadzoru, ze zwracaniem uwagi na dokończanie rozpoczętej aktywności, hamownie się przed fiksacjami,
- korzystanie z pomocy, proszenie o nią w sytuacji problemowej w trakcie wykonywania czynności - zarówno nauczyciela, jak i inne osoby, w tym kolegów,
- udzielanie pomocy innym osobom, jeśli o nią proszą,
- nabywanie umiejętności współpracowania z innymi osobami, nie tylko nauczycielem,
- planowanie odpoczynku, umiejętność rozłożenia sił w trakcie zaplanowanej pracy,
- uczenie zachowywania terminu wykonania pracy, zwiększanie wydolności fizycznej i psychicznej,
- uczenie oczekiwania na docenianie wykonanej pracy, otrzymywania nagrody, pochwały itp.

Te obszary trzeba uwzględniać w dalszej

edukacji, jeśli chcemy myśleć o przyszłej, choćby prostej pracy wykonywanej przez absolwenta. Jeśli natomiast z różnych powodów nie będzie jej mógł podjąć, ważne jest, aby mógł się odnaleźć w dziennym ośrodku wsparcia, gdzie będzie twórczo i aktywnie spędzał czas. „Warunkiem skuteczności rehabilitacji jest aktywność własna młodego człowieka i motywacja do działania. Czynnikiem dynamizującym rozwój i wyzwalającymi aktywność są między innymi ujawniane i realizowane potrzeby, które są takie same jak u młodzieży o prawidłowym rozwoju. Różnica w dwóch populacjach – młodzieży pełnosprawnej i z niepełnosprawnością wieloraką dotyczyą często:

- *uświadomienia potrzeb*, np. na skutek zmian chorobowych lub błędów lub ograniczeń ze strony środowiska wychowawczego (czasami młody człowiek z głęboką wieloraką niepełnosprawnością jest tak często karmiony, że nie ma okazji do odczucia głodu);
- *sygnalizacji potrzeb*, np. na skutek braku umiejętności komunikacji;
- *realizacji potrzeb*, np. brak strategii realizacji potrzeb, czy też niemożności realizacji ze względu na ograniczenia wynikające z niepełnosprawności lub ograniczenia środowiska” (Marcinkowska, 2005, s. 89-90).

Powyższe rozważania wskazują jak ważne jest uświadamianie sobie potrzeb osób z autyzmem oraz tego, jakie mają możliwości ich realizacji. Podobnie jest z wyzwaniem motywacji do podejmowania aktywności przez młodzież z autyzmem. Generalnie adolescenti mają małą motywację do podejmowania działań wykraczających poza osobiste potrzeby. Nasilone jest to jeszcze bardziej u adolescentów z autyzmem, u których motywacja do działania zredukowana

jest do minimum przynajmniej z dwóch powodów. Pierwszy – to słabe rozumienie kontekstu społecznego wykonywanych działań, a drugi – to tendencja do aktywności stereotypowych, autostymulacyjnych.

Poszukiwanie indywidualnych predyspozycji osoby z autyzmem i dodatkowymi zaburzeniami rozwojowymi do wejścia w dorosłe życie

Szkoła gimnazjalna a w szczególności szkoła przysposabiająca do pracy to czas wspólnego poszukiwania tożsamości w kontekście dorosłości, wykonywania pracy i korzystania z lokalnego wsparcia. Aby odkryć osobiste preferencje ucznia, z jednej strony trzeba bacznie obserwować czego on poszukuje, czego unika, co odrzuca a z drugiej strony, aby to odkryć, trzeba w ścisłej strukturze, poprzez czytelne planowanie proponować uczniowi różnorodne aktywności, dające możliwość przyglądnięcia się, popróbowania czy też w końcu podjęcia przedniego proponowanych aktywności. Pomoc w odkrywaniu tożsamości, osobistych preferencji w wymiarze praktycznym oznacza:

- stwarzanie sytuacji do uświadomienia swoich potrzeb,
- dawanie możliwości wyboru, zarówno co do sposobu zaspokajania potrzeb, jak i proponowania wyboru różnego rodzaju aktywności,
- stwarzanie sytuacji umożliwiających zaspokajanie potrzeb, uczenie korzystania z tych możliwości a nie zmuszanie,
- dawanie możliwości wyboru, z kim uczeń chce pracować (dotyczy to zarówno nauczyciela, instruktora, jak i innego ucznia),
- ponoszenia konsekwencji dokonanego wyboru,

- stwarzanie możliwości samodzielnego załatwiania swoich spraw na terenie placówki, jak i w najbliższym otoczeniu,
- stwarzanie też sytuacji do zapamiętywania co i kiedy należy zrobić, z powstrzymywaniem się z podpowiedziami,
- w trakcie wykonywania określonych czynności umożliwienie rozwiązywania samemu problemów jeśli się pojawiają,
- umożliwienie samodzielnego dochodzenia, jak wygodniej, lepiej i efektywniej będzie się pracowało,
- uczenie sygnalizowania zmęczenia bądź dyskomfortu w trakcie wykonywania danej aktywności oraz wyboru sposobu odpoczynku,
- powstrzymywanie się ze strony nauczyciela, instruktora od ponaglania ucznia, kiedy on w swoim tempie próbuje rozwiązać problem, kiedy eksperymentuje, zastanawia się lub wykazuje poznawcze zainteresowanie narzędziami lub materiałami,
- stwarzanie sytuacji do wypoczynku, możliwości wyboru różnych form.

Poprzez takie działania możemy odkryć osobiste preferencje ucznia. Jeden uczeń woli pracować siedząc a drugi potrzebuje w pracy ruchu. Jeden ze względu na zamiłowanie do utrzymywania porządku w otoczeniu będzie idealną osobą do sprzątania a inny mając zmysł przestrzenny będzie ujawniał talenty przy rozkręcaniu i skręcaniu rzeczy.

Ważne jest też korzystanie z uwag innych osób pracujących z uczniem oraz czerpanie informacji od rodziców związanych z preferowanymi aktywnościami w domu rodzinnym. Dobrym sposobem w odkrywaniu preferencji i awersji jest obserwowanie pracy ucznia kiedy coś robi sam lub we współpracy z innymi osobami. Niezależnie od sposobów zdoby-

wania tej wiedzy najważniejszym elementem jest jednak codzienna, systematyczna, dobrze zaplanowana wspólna praca. Poprzez poznanie a z czasem utrwalanie schematów działania uczniowie wyrabiają w sobie chęć pracy, nawet jeśli na początku widoczne były trudności.

Z perspektywy własnych doświadczeń w pracy z młodzieżą i młodymi dorosłymi osobami z autyzmem i dodatkowymi zaburzeniami stwierdzam, że nauka wykonywania określonych czynności wymaga czasu i musi być koniecznie powiązana z wymiarem praktycznym, możliwym do wykorzystania też w innych sytuacjach, miejscach, przy innych osobach (wypracowanie generalizacji). W codziennej praktyce warto się koncentrować się na skuteczniejszym nauczaniu mniejszej ilości umiejętności po to, aby upewnić się, że uczniowie:

- „uczą się tych kluczowych kompetencji, które wspierają ich rozwój,
- ćwiczą te umiejętności w obecności różnych osób i w różnych sytuacjach, mają wystarczająco dużo czasu i szans na ich opanowanie, ponieważ na ich podstawie będą rozwijać inne, bardziej złożone.

Zamiast uczyć nadmiernej ilości kompetencji w krótkim czasie, wybieraj te najistotniejsze i zapewnij uczniom czas na ich opanowanie” (Lundine, Smith, 2008, s. 21).

Do realizacji powyższych założeń potrzebna jest metodyka, dopasowana do specyficznego funkcjonowania omawianej grupy adolescentów i młodych dorosłych osób. Elementami składowymi metodyki może być:

- wizualne planowanie zajęć, w zależności od możliwości poprzez napisy, PCS (Picture Communication Symbols), piktogramy, ilustracje, zdjęcia (osoba z autyzmem po-

trzebuje wizualizacji swego działania, daje to poczucie bezpieczeństwa, pozwala antycypować kolejne działania),

- wypracowanie schematu działania: co, kiedy, gdzie, z kim i jak długo będzie robione,
- wypracowanie struktur zajęć poprzez określenie: co będzie robione, jakie będą potrzebne materiały, jakie narzędzia, w jakiej kolejności będą podejmowane czynności, kiedy przewidziana będzie przerwa – trzeba przyznać, że po kilku powtórzeniach niektórzy uczniowie po uzyskaniu informacji „teraz będzie praca” sami ubierają odzież ochronną, przygotowują miejsce pracy, potrzebne narzędzia itd.,
- ważnym elementem ułatwiającym i porządkującym pracę jest utrzymanie schematu używanych narzędzi, co można nimi zrobić, do czego one służą (brak instruktażu powoduje czasami wykorzystywanie ich dla celów autostymulacyjnych),
- kolejnym krokiem jest nauka wykonywania określonych czynności przy pomocy narzędzi: potrzebna jest ponownie wizualizacja określonej czynności poprzez pokaz a następnie fizyczne prowadzenie ręki ucznia wraz z narzędziem do czasu opanowania schematu działania (ważne jest jak najszybsze wycofanie takiej pomocy, gdyż istnieje zagrożenie uzależnienia od pomocy fizycznej), z czasem powtarzane czynności uczniowie wykonują samodzielnie – istnieje potrzeba zwracania uwagi na dokładność,
- mając na uwadze rozwój społeczny należy zadbać o umiejętność współpracy z innymi osobami (pracownikami, kolegami) w zakresie wspólnego wykonywania danej czynności (uzupełniania się), praca taśmowa, naprzemienne wykonywanie danej czynności oraz wypracowywanie umiejętności

proszenia o pomoc kiedy jest ona potrzebna lub udzielanie pomocy jak o nią ktoś prosi (ta ostatnia forma jest najtrudniejsza do opanowania),

- ergonomia wykonywanych czynności: nauczyciel daje wzorec, uczeń podejmując działania czasami wypracowuje własny, dla niego bardziej wygodny co należy zaakceptować (potrzeba tutaj wnikliwości i znajomości ucznia, aby stwierdzić, czy to jest dla niego optymalne rozwiązanie czy też wynika to z jego fiksacji, manieryzmów a czasami sposobu spowalniania pracy, bo nie ma motywacji lub chęci do pracy),
- zwracanie uwagi na męczliwość związaną z gotowością fizyczną i psychiczną do dłuższej trwających zajęć; dobrze jest określić, ile będzie tej pracy, co trzeba wykonać lub do kiedy będzie ona trwała i kiedy nastąpi przerwa; widząc zmęczenie lub znużenie w pracy należy uczyć komunikowania takiego stanu rzeczy, gdyż czasami uczniowie są zmęczeni a nie wiedzą lub nie potrafią jej przerwać,
- ważnym elementem jest też zaprogramowanie tego co będzie można robić w trakcie przerwy, co będzie proponowane po pracy – co będzie proponowaną formą odpoczynku, jaka będzie nagroda za wysiłek.

W codziennej praktyce w trakcie zajęć technicznych i plastycznych staram się z autystycznymi uczniami wykonywać rzeczy użyteczne dla naszej klasy, dla innych klas i na organizowane okazjonalnie kiermasze.

Udaje nam się: wytwarzać i naprawiać pomoce dydaktyczne, poddawać renowacji meble, wytwarzać półki z drewna, pudełka do przechowywania pomocy, wytwarzamy też cyklicznie z drewna lub kartonu domki dla lalek, pudełka do segregowania, pudełka

na prezenty, pojemniki na papier do notatek, budki lęgowe dla ptaków, szopki bożonarodzeniowe, tablice do komunikowania PCS itp. To zadania dokonywane na terenie szkoły.

Wspomnieć należy też o nauce pracy raz w tygodniu w ogrodzie i sadzie. Odbywa się to na terenie Farmy Życia w Więckowicach prowadzonej przez Fundację „Wspólnota Nadziei”. Uczniowie nabywają tam umiejętności pracy z innymi osobami, trenerami pracy. Uczą się posługiwać narzędziami ogrodniczymi: przekopują ziemię, grabią, przenoszą produkty w wiaderkach, przewożą rzeczy taczkami, podlewają, odśnieżają, wbijają paliki w sadzie, podwiązują drzewka, zakładają ochronki na drzewa na zimę, plewią, kompostują, zbierają płody (bezpośrednia konsumpcja z grządki lub drzewa jest elementem zachęcającym do pracy tam), itp. Natomiast w okresie zimowym w istniejących tam pracowniach mają możliwość generalizowania nabywanych umiejętności w szkole. Wyjazdy te są ważną częścią wdrażania uczniów do wykonywania pracy w innych warunkach, co jest elementem niezwykle rozwijającym. Uczniowie „z zaburzeniami ze spektrum autyzmu wymagają szczególnej nauki wielu umiejętności, które pomocne będą w przyszłym zatrudnieniu... Zaburzenia te powodują, że są oni w trudnej sytuacji w kontekście znalezienia i utrzymania pracy. Stąd wymagają większej ilości praktyki aby móc wykazać się płynnymi umiejętnościami zawodowymi” (O’Banion, 2010).

Efekty edukacji i terapii proponowanej przez szkołę uczniom z autyzmem w kontekście wsparcia w życiu dorosłym

Cały proces edukacyjny i terapeutyczny ma za zadanie w jak największym stopniu przygotować młodego człowieka z autyzmem do

samodzielnego funkcjonowania w lokalnym środowisku. Jak on będzie funkcjonował zależy od wielu czynników: predyspozycji indywidualnych, motywacji, wspierającego środowiska. Opierając się na własnych doświadczeniach, nie mam złudzeń co do pełnej samodzielności wychowanków. W codzienności, niezależnie czy będą podejmowali pracę w warunkach chronionych czy też znajdą się w dziennym ośrodku wsparcia będą wymagali pomocy. „W rehabilitacji istnienie systemów pomocy jest niezwykle ważne w codziennym życiu osób niepełnosprawnych w różnych okresach rozwojowych (wczesne dzieciństwo, późne dzieciństwo, okres dojrzewania, dorosłość, starość), w których celem jest osiągnięcie stopniowej samodzielności i niezależności poprzez różnicowanie stopnia udzielanej pomocy i wsparcia” (Piotrowicz, 2005, s. 96). Autor przytacza koncepcję, w której stopnie upośledzenia zostały zastąpione kategorią poziomów intensywności udzielanej pomocy. Wyróżnia:

- pomoc nieregularna – sporadyczna, trwająca krótko w trakcie zmian życiowych np. zmiana pracy,
- pomoc ograniczona – udzielana przez krótki czas w pewnych obszarach życia, oparte na regularnej podstawie np. przyuczenie do nowego zawodu,
- pomoc znaczna – trwała i regularna a dotycząca danego środowiska (dom) lub czasu (wsparcie w trakcie pracy),
- pomoc szeroka – pomoc stała i intensywna, udzielana w różnych środowiskach i na czas stały.

Wszystkie dotychczasowe działania mają na celu ulokowanie przyszłego absolwenta na jak najwyższym poziomie wspierania. Każdy niższy poziom to angażowanie dodatkowych

osób i na dłuższy okres, co związane jest z kosztami.

„Funkcjonowanie osoby z niepełnosprawnością intelektualną jest wypadkową jej możliwości, czyli inteligencji i umiejętności przystosowawczych, oraz wymagań jej środowiska społeczno-kulturowego” (Piotrowicz, 2005, s. 96).

Przedstawione doświadczenia pokazują, że dobrze zaplanowana praca, jej wizualizacja, systematyczność i powtarzalność sprawia, że ta grupa młodzieży jest w stanie przygotować się do prostych prac. Należy żywić nadzieję, że zdobyte przez nich umiejętności oraz wdrożenie do pracy będzie kontynuowane i rozwijane też w innych miejscach, być może przyszłych miejscach aktywności zawodowej lub ośrodkach dziennego wsparcia.

Jakie realne możliwości wsparcia w najbliższym środowisku mają osoby z autyzmem po zakończeniu edukacji?

Dla omawianej grupy absolwentów społeczeństwo w rzeczywistości nie ma bogatej oferty. Proponuje się nieliczne miejsca pracy w: zakładach pracy chronionej, zakładach aktywizacji zawodowej, bądź pracę w spółkach socjalnych, czy miejsca w warsztatach terapii zajęciowej a najczęściej pobyt w środowiskowych domach samopomocy, klubach terapeutycznych, świetlicach gdzie proponowane aktywności nie zawsze dostosowywane są do możliwości wykonawczych i społecznych absolwentów z autyzmem. Trzeba zauważyć, że oferta jest ograniczona i często osoba po ukończeniu edukacji pozostaje w czterech ścianach swojego domu lub zostaje mieszkańcem domu pomocy społecznej. „W Polsce na kilka tysięcy osób z autyzmem na aktywizację społeczną i zawodową ma

szansę najwyżej kilkaset i to w miejscach skupionych wokół dużych miast. W mniejszych miejscowościach osoby z autyzmem nie mają zapewnionej żadnej rehabilitacji czy terapii. Co gorsza, nawet powszechnie dostępne formy, jakimi są warsztaty terapii zajęciowej, zakłady aktywizacji zawodowej i zakłady pracy chronionej podkreślają, że nie są przygotowane na przyjęcie osób z autyzmem – nie są w stanie stworzyć odpowiednich warunków tej grupie ani nie posiadają odpowiednio wykwalifikowanej kadry” (Buława-Halasz, 2011, s. 333). Negatywnym i niestety, piętnującym społecznie jest fakt posiadania diagnozy autyzmu z dodatkowymi zaburzeniami rozwojowymi. Często towarzyszą temu liczne zachowania trudne (co jest faktem), które społeczeństwo nie rozumiejąc nie akceptuje, odwraca się od takiej osoby. „Największe zainteresowanie spośród trudnych zachowań u osób z autyzmem skupiają właśnie zachowania agresywne i samouszkodzające, które dotyczą 10 do 20% osób z autyzmem i nasilają się w okresie dojrzewania. Według autorów, wzrost tych zachowań występuje u młodzieży i dorosłych osób z autyzmem, którzy nie przejawiają pogorszenia funkcjonowania w zakresie innych zdolności... Chociaż 10% do 20% tej grupy wykazuje pogorszenie w funkcjonowaniu, to reszta zaczyna lepiej funkcjonować po okresie trudności...” (Danilewicz, 2005, s. 34). Pomimo występowania zachowań trudnych tylko u ok. 20% osób dorosłych z autyzmem, istnieje społeczne przekonanie, że każda osoba będzie przejawiała wspomniane zachowania. Rodzice, opiekunowie poszukując miejsca dla swojego dziecka po ukończeniu edukacji często otrzymują odpowiedź odmowną. „Na kolejny czynnik utrudniający wspomaganie osób z niepełno-

sprawnością intelektualną zwracają uwagę rodzice. Zaczynają oni zauważać, że mamy nowe kryterium niepełnosprawności intelektualnej, tj. kryterium przydatności do placówki. Zdługich kolejek osób oczekujących na miejsce w placówce środowiskowej wybierane są osoby najbardziej przydatne, co w praktyce oznacza spokojne, grzeczne, niekłopotliwe. Jeżeli jest się bowiem upośledzonym umysłowo, z tzw. trudnymi zachowaniami, to raczej nie ma się szans skorzystania z placówki w środowisku. Kolejki do placówek są ważnym elementem. Przez władze i kierownictwo placówek traktowane jako dowód do dumy, dają poczucie bezpieczeństwa... Jeżeli osoby z niepełnosprawnością nie dostaną się do placówki w środowisku, to po latach, kiedy już rodzina będzie niewydolna wychowawczo trafią do domów pomocy społecznej, a w radzeniu sobie z trudnymi zachowaniami pomagać im będą niewykwalifikowane opiekunki” (Żółkowska, 2011, s. 78).

Przytoczone spostrzeżenia jedynie potwierdzają, że „nie istnieje w Polsce program zatrudniania dorosłych osób z autyzmem, nie ma też rozwiązań dotyczących mieszkalnictwa. Praktycznie opieka nad osobą autystyczną i czuwanie nad jej rozwojem spoczywają na rodzicach i organizacjach pozarządowych” (Ramik-Mażewska, 2007, s. 423).

Być może materiał ten kończy się pesymistycznie, jednak pamiętajmy: trzeba dobrze przygotowywać w szkole i w domu rodzinnym młodego człowieka, aby potrafił jak najlepiej dopasować się do oczekiwań społecznych w wymienianych miejscach pracy, czy miejscach dziennego pobytu. Optymistyczny fakt – istnieje coraz większa wiedza społeczna na temat autyzmu, jest szereg kampanii medialnych przybliżających problematykę autyzmu

przeciętnemu człowiekowi (to on jest urzędnikiem decydującym o wielu sprawach, to on jest potencjalnym pracodawcą, to on jest potencjalnym opiekunem w dziennym ośrodku). Są też pierwsze pozytywne rozwiązania, co prawda jednostkowe i nastawione wyłącznie na osoby o profilu autystycznym. Przykładem jest Farma Życia w Więckowicach pod Krakowem oraz Pracowania Rzeczy Różnych w Wilczej Górze, prowadzona przez Fundację Synapsis.

Streszczenie:

Przygotowanie młodzieży z autyzmem i dodatkowymi zaburzeniami rozwojowymi do korzystania ze wsparcia w dorosłym życiu w najbliższym środowisku

Prezentowany materiał jest próbą pokazania sposobu przygotowania dorastających osób z autyzmem i niepełnosprawnością intelektualną do aktywności zawodowej oraz skorzystania ze wsparcia lokalnego środowiska po ukończeniu edukacji. Podjęto próbę odpowiedzi na pytania: Jakie są możliwości tej grupy młodzieży w aspekcie poznawczym, komunikacyjnym i społecznym? Kto i jak ma tę grupę młodzieży przygotować? Czy mamy wyobrażenie, czy wiemy ku czemu chcemy tę grupę młodzieży przygotować, jakie są realne możliwości?

W oparciu o wieloletnie doświadczenia w pracy z młodzieżą z autyzmem i niepełnosprawnością intelektualną, autor nakreśla sposoby przygotowania ich do dorosłości w szkole gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej. Przedstawia cele do realizacji na terenie szkoły aby przyszły absolwent mógł podjąć aktywność zawodową w warunkach chronionych lub zaistniał w ośrodkach dziennego wsparcia. Prezentowana jest metodyka wdra-

zania do pracy i nauki konkretnych umiejętności. Nakreślone zostały też potencjalne efekty podejmowanej edukacji i terapii. W końcowej części zaprezentowano realne możliwości zatrudnienia tej grupy osób w naszym kraju.

Słowa kluczowe: autyzm, niepełnosprawność intelektualna, przygotowanie do pracy

Summary:

Preparation of Adolescents with Autism and Additional Developmental Disabilities to Taking Advantage of the Support in Their Adulthood in the Social Environment

Presented study is an attempt for exemplification of preparation of graduate adults with autism and intellectual disabilities to the professional life and making use of the local social environment's support. The study attempts to answer following questions: What are the abilities of this group in the cognitive, communication and social aspect? Who and how should prepare this group? What is the aim of preparation of this group, what are the real opportunities?

On the basis of many years of experience working with adolescents with autism and intellectual disability, an author outlines the ways of preparation to the adulthood in the grammar and high school. He exemplifies the goals to be achieved at the educational level in order to make the graduate ready for undertaking professional life in the protected environment or daily support units. The author presents the methodology of implementation of specific skills into professional activities and education. Moreover, potential effects of education and therapy were presented. In the last part of the study real possibilities of em-

ployment of this group were outlined.

Key words: Autism, intellectual disability, job preparation

mgr Andrzej Wolski
Zespół Szkół Specjalnych nr 13
31 – 228 Kraków, ul. Szopkarzy 8
andrzejwolski@op.pl
tel. 508 101 945

dr Danuta Wolska
Uniwersytet Pedagogiczny
Instytut Pedagogiki Specjalnej
Kraków, ul. Ingardena 4
dwolska@op.pl

Bibliografia

1. Buława-Halasz J. (2011). Aktywność zawodowa dorosłych osób z autyzmem w Polsce. [W:] Żółkowska T., Konopska L., Szarkowicz D. (red.), Uszkodzenie, niepełnosprawność, upośledzenie – aspekty teoretyczne i praktyczne w pedagogice XXI wieku. Szczecin, US, 325-334.
2. Danilewicz D. (2005). Zachowania agresywne, samouszkodzające i stereotypowe młodzieży i młodych dorosłych z autyzmem – przegląd badań. [W:] Szczupał B. (red.), Młodzież niepełnosprawna – szanse i zagrożenia w aktualnej rzeczywistości społecznej. Kraków, Wydawnictwo Naukowe AKAPIT, 31-42.
3. Howlin P, Goode S, Hutton J, Rutter M. (2004). Adult outcome for children with autism. *Journal Child Psychol Psychiatry*, 45 (2), 212-229.
4. Kampert K. (2011). Przemoc i przymus w kontekście rehabilitacji osób z niepełnosprawnością. [W:] Żółkowska T. (red.), Społeczno-pedagogiczne konteksty niepełnosprawności. Szczecin, US, 181-189.
5. Kotlicka-Antczak M. (2010). Autyzm? Nie tylko dziecięcy – zaburzenia autystyczne w okresie adolescencji i wczesnej dorosłości. [W:] Pietras T., Wituska A., Galecki P. (red.), Autyzm – epidemiologia, diagnoza i terapia. Wrocław, Wydawnictwo Continuo, 143-166.
6. Kowalik S. (1996). Autonomia osób upośledzonych umysłowo w procesie rehabilitacji – „za” a nawet „przeciw”. [W:] Dykcik W. (red.), Społeczeństwo wobec autonomii osób niepełnosprawnych. Poznań, ERUDITUS, 49-59.
7. Lausch K. (2007). Profesjonalizm a serce... Rozważania niepokładane. *Rewalidacja* 1(21), 108.
8. Lemańska A. (2010). Model pracy z uczniem z autyzmem, w: Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli. Warszawa, MEN, 215-237.
9. Lundine V., Smith C. (2008). Szkolenie zawodowe i planowanie osobistego rozwoju dla uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Praktyczne materiały dla szkół. Warszawa, Fraszka Edukacyjna i Fundacja Synapsis.
10. Marcinkowska B. (2005). Rehabilitacja młodzieży z wieloraką niepełnosprawnością – warunki skuteczności. [W:] Szczupał B. (red.), Młodzież niepełnosprawna – szanse i zagrożenia w aktualnej rzeczywistości społecznej. Kraków, Wydawnictwo Naukowe AKAPIT, 85-91.
11. Mesibov G. B., Shea V. (2009). Kultura autyzmu: od teoretycznego zrozumienia do praktyki pedagogicznej. *Autyzm*, 7-8, 3.
12. O'Banion D. (2010). Dziesięć kroków do przygotowania dzieci z autyzmem do kariery <http://www.suite101.com/content/autism-and-jobs--preparation-for-teenagers-a251138> [dostępne 25.02.2012].
13. Piotrowicz R. J. (2005). Proces wspierania osób dorosłych niepełnosprawnych intelektualnie ku

- dorosłości. [W:] Szczupał B. (red.), *Młdziez niepełnosprawna – szanse i zagrożenia w aktualnej rzeczywistości społecznej*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe AKAPIT, 93-101.
14. Ramik – Mażewska I. (2007). *Analiza sytuacji prawnej osób z autyzmem*. [W:] Żółkowska T. (red.), *Pedagogika specjalna – koncepcja i rzeczywistość. Kontekst pedagogiki specjalnej, Tom II*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin, s. 417-424.
15. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, załącznik nr 3 (Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r.), załącznik nr 3, Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym w szkołach podstawowych i gimnazjum.
16. Seltzer M. M., Shattuck P., Abbeduto L., & Greenberg J. S. (2004). Trajectory of development in adolescents and adults with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 10, 234-247.
17. Shattuck P. T., Seltzer M. M., Greenberg J. S., Orsmond G. I., Bolt D., Kring S., et al. (2007). Change in autism symptoms and maladaptive behaviors in adolescents and adults with an autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1735-1747.
18. Shore S. (2008). Wykorzystanie indywidualnych programów nauczania (IPN) w tworzeniu umiejętności osobistego rzecznictwa i ujawniania. [W:] Shore S. (red.), *Pytaj i odpowiadaj: Jak być rzecznikiem własnych potrzeb oraz ujawniać swoją diagnozę? Poradnik dla osób ze spektrum autyzmu*. Szczecin, KTA, 75-116.
19. Szymańska, J. (2008). *Różne rzeczy w pracowni*. [W:] *Jak tworzyliśmy Pracownię rzeczy Różnych SYNAPSIS i Farmę Życia*, Zespół projektu Partnerstwo dla Rain Mana. Warszawa, Fundacja SYNAPSIS.
20. Wolski A. (2009). Przygotowanie młodzieży z autyzmem do podejmowania aktywności zawodowej. [W:] Kossewska J. (red.), *Kompleksowe wspomaganie rozwoju uczniów z autyzmem i zaburzeniami pokrewnymi*. Kraków, Impuls, 197-217.
21. Żółkowska T. (2011). *Wspomaganie rozwoju dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną – refleksje pedagoga*. [W:] Cytowska B. (red.), *Dorośli z niepełnosprawnością intelektualną w labiryncie codzienności. Analiza badań – krytyka podejść – propozycje rozwiązań*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 72-85.

