



Wioleta Wieczorek-Płochocka

Akademia Nauk Stosowanych WSGE
im. A. De Gasperi w Józefowie

E-mail: wiola.wieczorek@op.pl

ORCID: 0000-0002-5719-1296

DOI: doi.org/10.13166/awsge/214139

DIAGNOZA I ZASPOKAJANIE SPECJALNYCH POTRZEB EDUKACYJNYCH UCZNIÓW ZE SPEKTRUM AUTYZMU (ASD) W SZKOŁACH WIEJSKICH – ANALIZA JAKOŚCIOWA

DIAGNOSIS AND MEETING THE SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD) IN RURAL SCHOOLS – A QUALITATIVE ANALYSIS

Abstrakt: Celem artykułu jest analiza jakościowa diagnozy i zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów ze spektrum autyzmu (ASD) w szkołach wiejskich. Problem ten nabiera szczególnego znaczenia wobec rosnącej liczby diagnoz ASD oraz wyzwań organizacyjnych związanych z funkcjonowaniem placówek edukacyjnych w środowiskach defaworyzowanych. Badanie oparte na wypowiedziach 80 nauczycieli ujawnia szereg barier utrudniających efektywną realizację wsparcia. Do najważniejszych należą: ograniczony dostęp do specjalistów (psychologów, logopedów, terapeutów SI), ogólnikowe i mało użyteczne zalecenia zawarte w dokumentacji psychologiczno-pedagogicznej oraz niewystarczająca komunikacja pomiędzy szkołą, rodzicami i instytucjami wsparcia. Pomimo tych trudności nauczyciele wykazują się wysoką odpowiedzialnością, kreatywnością i elastycznością w tworzeniu własnych rozwiązań, często wykraczających poza formalne wytyczne. Strategie wsparcia obejmują m.in. indywidualizację procesu dydaktycznego, adaptację środowiska szkolnego, stosowanie

materiałów wizualnych, wprowadzanie przerw sensorycznych czy budowanie współpracy z rodziną. Analiza podkreśla również rolę lokalnych społeczności i samorządów, które poprzez inwestycje w kadre i infrastrukturę mogą realnie poprawić jakość edukacji. Wnioski artykułu wskazują na konieczność systemowych rozwiązań w zakresie kształcenia i doskonalenia nauczycieli, rozwijania interdyscyplinarnych zespołów wsparcia oraz wdrażania modeli edukacji inkluzyjnej, dostosowanych do specyfiki obszarów wiejskich. Badania potwierdzają, że skuteczna diagnoza i zaspokajanie potrzeb edukacyjnych uczniów z ASD wymaga współdziałania wielu podmiotów, a nie tylko wysiłków pojedynczych nauczycieli.

SŁOWA KLUCZOWE: *spektrum autyzmu (ASD), specjalne potrzeby edukacyjne (SPE), szkoły wiejskie, diagnoza, edukacja inkluzyjna, wsparcie nauczyciela*

Abstract: The aim of the article is to provide a qualitative analysis of diagnosing and meeting the special educational needs of students with autism spectrum disorder (ASD) in rural schools. This issue is of particular importance given the increasing number of ASD diagnoses and the organizational challenges faced by schools in disadvantaged rural environments. The study, based on the statements of 80 teachers, reveals several key barriers to the effective implementation of educational support. The most significant include limited access to specialists (psychologists, speech therapists, sensory integration therapists), overly general and practically unhelpful recommendations contained in psychological-pedagogical documentation, and insufficient communication between schools, parents, and support institutions. Despite these difficulties, teachers demonstrate a high degree of responsibility, creativity, and flexibility in developing their own solutions, often going beyond formal guidelines. Support strategies include individualization of the teaching process, adaptation of the learning environment, the use of visual materials, the introduction of sensory breaks, and close collaboration with families. The analysis also highlights the important role of local communities and governments, which, through investments in staff training and infrastructure, can significantly improve the quality of education. The conclusions emphasize the need for systemic solutions in teacher training and professional development, the creation of interdisciplinary support teams, and the implementation of inclusive educational models tailored to the specific conditions of rural areas. The study confirms that effective diagnosis and support for students with ASD require coordinated action from multiple stakeholders, not just the efforts of individual teachers.

KEYWORDS: *autism spectrum disorder (ASD), special educational needs (SEN), rural schools, diagnosis, inclusive education, teacher support*

WPROWADZENIE

Spektrum autyzmu (ASD) stanowi jedno z najpoważniejszych wyzwań diagnostycznych i organizacyjnych w obszarze edukacji współczesnej. Obserwowany od kilku lat dynamiczny wzrost liczby uczniów ze spektrum autyzmu wymusza konieczność adaptacji systemów edukacyjnych, zwłaszcza w kontekście placówek wiejskich, gdzie dostęp do specjalistów, tak niezbędnych w procesie diagnozy i terapii, jest często ograniczony lub bardzo utrudniony.

Badania wskazują, że w Polsce, podobnie jak w wielu krajach europejskich, wzrasta rozpoznawalność ASD wśród dzieci i młodzieży w wieku szkolnym, co przekłada się na rosnące potrzeby edukacyjne oraz społeczne. W szczególności szkoły wiejskie stają przed wyzwaniem jednoczesnej dbałości o jakość kształcenia i konieczności zindywidualizowanych form wsparcia, które wymagają nie tylko wiedzy, ale również kreatywności i elastyczności w działaniach nauczycieli.

W badaniu własnym, zaprezentowanym w niniejszym artykule, skoncentrowano się na jakościowej analizie doświadczeń kadry pedagogicznej szkół wiejskich, które reprezentują specyficzne uwarunkowania infrastrukturalne i społeczne. Analiza powstała w oparciu o wypowiedzi 80 nauczycieli, którzy dzielili się swoimi refleksjami, problemami oraz sposobami radzenia sobie w praktyce dydaktycznej z uczniami ze spektrum autyzmu.

Jak zauważa jedna z badanych nauczycielek:

*Diagnoza często bywa opóźniona, bo pierwsze trudności są mylnie interpretowane jako zwykłe zachowania trudne do opanowania...
Dopiero zmiana podejścia i konsultacje pozwalają prawdziwie zrozumieć potrzeby dziecka.*

Takie doświadczenia znajdują potwierdzenie w literaturze przedmiotu, gdzie autorzy podkreślają, że w szkołach wiejskich brak profesjonalnej wczesnej diagnozy jest istotną przeszkodą w realizacji skutecznego wsparcia edukacyjnego (Griffin i in., 2023). Dodatkowo specyfika funkcjonowania szkół wiejskich – ograniczona liczba specjalistów, potrzeba łączenia ról przez nauczycieli oraz deficyt szkoleń – stawia ich przed koniecznością samodzielnego wypracowywania rozwiązań.

Refleksja autorska nad zgromadzonymi wynikami wskazuje, że pomimo barier w systemie, nauczyciele wykazują się dużą odpowiedzialnością i determinacją w podejmowaniu wyzwań edukacyjnych. Ich strategie adaptacyjne, choć często improwizowane, odznaczają się wysokim potencjałem praktycznym i stanowią wartościowy wkład w rozwój edukacji inkluzyjnej na terenach defaworyzowanych.

W niniejszym artykule podjęto próbę ukazania tych złożonych relacji w kontekście jakościowym – ukazując nie tylko bariery, ale również szanse oraz dobre praktyki, które mogą stać się wzorcami dla innych placówek edukacyjnych.

PRZEGLĄD TEORETYCZNY: DEFINICJE, EPIDEMIOLOGIA, KLASYFIKACJE

Spektrum zaburzeń autystycznych (ASD) to złożony i wieloaspektowy termin, który ewoluował znacząco od końca XIX wieku, kiedy to szwajcarski psychiatra Eugen Bleuler po raz pierwszy użył określenia *autyzm* w kontekście procesów schizofrenicznych. Współczesne rozumienie ASD znacznie odbiega od pierwotnych definicji, które skupiały się na izolacji społecznej jako objawie chorobowym. Obecne modele, oparte na klasyfikacjach DSM-5 Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego oraz ICD-11 Światowej Organizacji Zdrowia, definiują spektrum autyzmu jako złożone neurorozwojowe zaburzenie charakteryzujące się specyficznymi deficytami w obszarze komunikacji społecznej, interakcji interpersonalnych, a także obecnością powtarzalnych wzorców zachowań i szczególnych potrzeb sensorycznych (Drzazga-Lech et al., 2021, s. 54)

W DSM-5 wyróżnia się trzy kluczowe obszary kryteriów diagnostycznych:

1. Stałe nieprawidłowości w obszarze komunikacji społecznej i interakcji, obejmujące deficyty w komunikacji werbalnej i niewerbalnej, trudności we wzajemności społecznej oraz w utrzymywaniu odpowiednich relacji z rówieśnikami.
2. Ograniczone, powtarzalne wzorce zachowań, zainteresowań oraz aktywności, takie jak stereotypie ruchowe czy werbalne, nadmierna przywiązanie do rutyn oraz intensywne, wyspecjalizowane zainteresowania.

3. Objawy pojawiają się we wczesnym dzieciństwie, choć pełne ujawnienie może nastąpić w momencie zwiększonych wymagań społecznych.

ICD-11, wprowadzony w Polsce od 2022 roku, integruje dotychczasowe kategorie zaburzeń autystycznych w jednolitą grupę – zaburzenia ze spektrum autyzmu (kod 6A02), co ułatwia bardziej elastyczne podejście do diagnozy i wsparcia. Wyraźnie akcentuje różnorodność i zmienność indywidualnych symptomów, a także poziom potrzeb wsparcia, który może być minimalny, umiarkowany lub intensywny (Drzazga-Lech et al., 2021, s. 54).

Epidemiologia ASD wskazuje na wzrastającą częstość rozpoznawania tych zaburzeń. Badania Baio i współautorów (Castello Rokicka, Remberk, 2023, s. 137-146) szacują, że aktualnie diagnozę ASD otrzymuje około 1 na 44 dzieci w Stanach Zjednoczonych, co potwierdza globalny trend wzrostu rozpoznawalności tego spektrum. Czynniki stojące za tym wzrostem to przede wszystkim poprawa metod diagnostycznych, wzrost świadomości społecznej i dostęp do badań przesiewowych. W Polsce, podobnie jak w Europie, rosnąca liczba diagnozowanych uczniów ze spektrum autyzmu przekłada się na powiększające się potrzeby edukacyjne i terapeutyczne.

W badaniach własnych nauczyciele ze szkół wiejskich podkreślali, że dzieci te wykazują różnorodność symptomów, które często manifestują się odmiennie w zależności od warunków szkolnych i środowiskowych. Ograniczony dostęp do specjalistów stanowi znaczący czynnik utrudniający skuteczną diagnozę oraz wsparcie terapeutyczne. Jeden z pedagogów zauważył:

Zatrudnieni specjaliści pojawiają się rzadko, a większość programów musimy tworzyć sami, często bazując na ogólnej literaturze lub wytycznych z poradni, które nie zawsze odpowiadają realiom naszych szkół.

Mechanizmy rozwoju ASD są przedmiotem intensywnych badań neurobiologicznych i genetycznych, które podkreślają znaczenie uwarunkowań genetycznych, a także wpływ czynników środowiskowych, takich jak zanieczyszczenia środowiska (pestycydy, metale ciężkie) czy inne toksyny, zwłaszcza w okresie prenatalnym i wczesnodziecięcym, które mogą wpływać na rozwój

układu nerwowego związany z przetwarzaniem informacji sensorycznych i emocjonalnych (Castello Rokicka, Remberk, 2023, s. 137-146).

W perspektywie edukacyjnej ASD wymaga wieloaspektowego podejścia, integrującego medyczne, psychologiczne i pedagogiczne komponenty. Interdyscyplinarna współpraca między szkołami a instytucjami specjalistycznymi jest niezbędna, szczególnie w placówkach wiejskich, gdzie dystanse geograficzne i ograniczone zasoby kadrowe stanowią dodatkowe wyzwania.

Podsumowując, przegląd literatury oraz wyniki badań jakościowych potwierdzają, że pomimo rosnącej wiedzy teoretycznej, praktyka edukacyjna w szkołach wiejskich stoi przed zadaniem odpowiedniego adaptowania tej wiedzy do warunków lokalnych. Wymaga to systematycznego kształcenia nauczycieli, rozbudowy lokalnych sieci wsparcia oraz tworzenia elastycznych modeli edukacyjnych, które respektują specyfikę indywidualnych potrzeb uczniów ze spektrum autyzmu.

SPECJALNE POTRZEBY EDUKACYJNE UCZNIÓW ZE SPEKTRUM AUTYZMU (ASD) – POGŁĘBIONA CHARAKTERYSTYKA I WYZWANIA EDUKACYJNE W ŚRODOWISKU WIEJSKIM

Specjalne potrzeby edukacyjne (SPE) to termin obejmujący różnorodne trudności edukacyjne i rozwojowe, wymagające od placówek oświatowych oraz nauczycieli dostosowania metod, form i organizacji nauczania do indywidualnych możliwości uczniów. Uczniowie z zaburzeniami ze spektrum autyzmu stanowią szczególną grupę w obszarze SPE ze względu na specyfikę swojego funkcjonowania, które obejmuje trudności w komunikacji społecznej, ograniczone wzorce zachowań oraz często obecne potrzeby związane z przetwarzaniem sensorycznym.

W polskim systemie oświaty obowiązek dostosowania wymagań edukacyjnych i organizacyjnych do potrzeb uczniów posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wynika z Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 2017 roku dotyczącego zasad organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych

przedszkolach, szkołach i placówkach). Uczniowie z ASD mogą korzystać z różnorodnych form wsparcia, w tym indywidualnych zajęć terapeutycznych, zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, logopedycznych, korekcyjno-kompensacyjnych czy warsztatów rozwijających kompetencje społeczne i emocjonalne. Ważnym narzędziem jest również IPET (Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny), który powinien być tworzony na podstawie wielospecjalistycznej oceny ucznia i dostosowany do jego aktualnych potrzeb i potencjału.

Szkoła przyjazna uczniowi z ASD wymaga właściwej organizacji przestrzeni edukacyjnej. Przestrzeń ta powinna być zaprojektowana tak, aby minimalizować nadmierne bodźce sensoryczne, sprzyjać koncentracji i sensem przewidywalności. Badania wskazują na potrzebę ograniczenia hałasu, jasnego uporządkowania przestrzeni, tworzenia miejsc wyciszenia oraz wykorzystywania wsparcia wizualnego – piktogramów, kolorystyki czy schematów, które ułatwiają orientację i zrozumienie sytuacji szkolnej.

Szkoły ogólnodostępne, w tym wiejskie, powinny mieć zapewnioną kadrę psychologiczną i pedagogiczną, a w miarę możliwości zatrudniać nauczycieli współorganizujących kształcenie zgodnie z zaleceniami orzeczeń. Dodatkowo, w placówkach integracyjnych i specjalnych dostępna jest szeroka gama specjalistów wspierających rozwój dzieci: logopedów, rewalidantów, terapeutów integracji sensorycznej, trenerów umiejętności społecznych, terapeutów ręki, a także wprowadzane są innowacyjne metody jak biofeedback.

Wyzwania szkół wiejskich obejmują nie tylko deficyty kadrowe, ale też konieczność stałego doskonalenia wiedzy nauczycieli i zapewniania im odpowiednich narzędzi pracy oraz wsparcia organizacyjnego. W tych warunkach niezwykle istotne jest budowanie lokalnych sieci wsparcia, wymiana doświadczeń między placówkami oraz angażowanie środowiska rodzinnego, co zwiększa skuteczność podejmowanych działań (Baron-Cohen, 2012, s. 734-739).

Podsumowując, zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów z ASD wymaga całościowego i elastycznego podejścia, łączącego dostosowywanie wymagań edukacyjnych, tworzenie przyjaznej i uporządkowanej przestrzeni szkolnej, wsparcie specjalistów oraz stałą współpracę z rodziną. Takie działania są szczególnie istotne w szkołach wiejskich, gdzie specyfika lokalna i ograniczone zasoby stanowią dodatkowe wyzwania, ale także motywują do szukania innowacyjnych, dostosowanych rozwiązań.

BARIERY DIAGNOSTYCZNE I ORGANIZACYJNE

Diagnoza uczniów ze spektrum autyzmu (ASD) w szkołach wiejskich opiera się najczęściej na dokumentacji wystawionej przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Własne obserwacje i interwencje nauczycieli, mimo że niezwykle istotne, mają zazwyczaj rolę pomocniczą. Ta przewaga dokumentów zewnętrznych rodzi szereg problemów, z których jednym z najpoważniejszych jest zbyt ogólna interpretacja zaleceń oraz trudności w ich zastosowaniu w realiach codziennej pracy edukacyjnej.

Badania jakościowe przeprowadzone w szkołach wiejskich, w których uczestniczyło 80 nauczycieli, wykazały, że otrzymywane Indywidualne Programy Edukacyjno-Terapeutyczne (IPET-y) lub zalecenia dotyczące wsparcia bywają opisane formalnym, często bardzo ogólnym językiem, przez co ciężko jest nauczycielom dostosować je do konkretnej klasy lub ucznia. Jak zauważył jeden z respondentów:

Często czujemy się, jakby programy wsparcia były tworzone na papierze – w rzeczywistości mało kto analizuje je pod kątem specyfiki naszej klasy i naszych możliwości. To pozostawia wiele przestrzeni do domysłów i improwizacji.

Jest to problem szeroko potwierdzany w literaturze specjalistycznej. Bartuś (Bartuś E., nr 4/52 z 2023 r., s. 210-228) zwraca uwagę, że główną trudnością nie jest sam brak dokumentacji, ale jej niska praktyczna użyteczność oraz niedostosowanie do specyficznych potrzeb dzieci oraz placówek na terenach wiejskich. Dodatkowo próby modyfikacji czy rozbudowy planów często napotykają opór lub brak czasu ze strony nauczycieli, którzy są przeciążeni wieloma obowiązkami.

Refleksja autorska nad tym problemem podkreśla, iż bariery te mają wymiar systemowy i organizacyjny – ważne jest stworzenie mechanizmów, które wspomogą nauczycieli w adaptacji zaleceń do lokalnych uwarunkowań, ochronią ich przed nadmiernym obciążeniem oraz pozwolą na wyrównanie jakości wsparcia edukacyjnego pomiędzy różnymi szkołami. Praktyka pokazała, że nauczyciele bardzo często muszą polegać na własnym doświadczeniu, dostępnej literaturze czy poradach kolegów, co skutkuje dużym zróżnicowaniem jakości

wsparcia i zwiększa ryzyko błędów zarówno w rozpoznawaniu problemów, jak i w codziennej pracy z uczniem.

Kolejną istotną barierą jest trudny dostęp do specjalistów – takich jak logopedzi, psycholodzy czy terapeuci – co jest szczególnie dotkliwe w szkołach wiejskich z powodu mniejszej dostępności tych usług. Analiza własnych badań pokazała, że w wielu placówkach psycholog jest dostępny tylko sporadycznie, co oznacza, iż nauczyciele często działają na podstawie własnej intuicji oraz informacji uzyskiwanych podczas sporadycznych kontaktów z rodzicami.

W literaturze międzynarodowej podobne wyzwania zgłaszane są w krajach o rozproszonych strukturach edukacyjnych. Bartuś (Bartuś E.,” nr 4/52 z 2023 r., s. 210-228) podkreśla, że utworzenie lokalnych zespołów multidyscyplinarnych, zdolnych do prowadzenia diagnostyki i wspierania dzieci z ASD, pozostaje dużym wyzwaniem. Brak takich zespołów utrudnia koordynację działań i właściwą adaptację wsparcia edukacyjnego.

Istotnym i często pomijanym problemem w diagnozie i realizacji wsparcia dla uczniów ze spektrum autyzmu w środowisku wiejskim jest niewystarczająca, a czasem niewłaściwa komunikacja między instytucjami oraz z rodzinami uczniów. Efektywna diagnoza i wsparcie wymagają płynnej wymiany informacji między poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, szkołami, rodzicami oraz specjalistami z różnych dziedzin (psycholog, terapeuta, logopeda).

Badania wykazują, że w praktyce często dochodzi do sytuacji, gdy informacje diagnostyczne są udostępniane z opóźnieniem, bądź w formie mało czytelnej dla nauczycieli, którzy nie są specjalistami w zakresie psychologii czy terapii. Ponadto brak jasnej koordynacji działań powoduje rozproszenie odpowiedzialności, przez co wsparcie bywa niekompletne lub niespójne.

Pracownicy szkół wiejskich wskazywali, że otrzymywanie informacji diagnostycznej oraz zaleceń często odbywa się w formie papierowej, bez konsultacji czy szkoleń wyjaśniających sposób ich wdrożenia. Rodzice natomiast mogą mieć ograniczoną wiedzę o możliwościach wsparcia, a ich głosy bywają niedostatecznie uwzględniane w planowaniu działań edukacyjnych. Jeden z badanych nauczycieli stwierdził:

Brak bieżącej i zrozumiałej komunikacji z poradnią czy terapeutą często utrudnia nam szybką reakcję i właściwą adaptację metod pracy.

Literatura specjalistyczna wskazuje, że budowa efektywnych kanałów komunikacji i prowadzenie regularnych, wielostronnych spotkań zespołów interdyscyplinarnych (włączając rodziców) jest jednym z warunków poprawy jakości diagnozy i wsparcia dzieci z ASD (Johnson, P., Smith, T., & Rogers, L. (2023), 28(2), 112-129). Zastosowanie cyfrowych platform do udostępniania informacji, wspólnych harmonogramów terapii i komunikacji również zaczyna zyskiwać na znaczeniu, zwłaszcza w kontekście rozproszonych środowisk wiejskich.

Podsumowując, bariery diagnostyczne i organizacyjne są poważną przeszkodą w skutecznym zaspokajaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów ze spektrum autyzmu w środowisku wiejskim. Ich redukcja wymaga systematycznych inwestycji w rozwój lokalnych kadr specjalistów oraz stworzenia narzędzi wsparcia, które umożliwią nauczycielom skuteczne dostosowanie zaleceń do realiów swojej pracy.

EDUKACJA UCZNIÓW ZE SPEKTRUM AUTYZMU (ASD) I ICH SPECJALNE POTRZEBY W SZKOŁACH WIEJSKICH – ANALIZA ŁĄCZĄCA BADANIA I REGULACJE PRAWNE

Edukacja uczniów ze spektrum autyzmu wymaga uwzględnienia ich specyficznych potrzeb edukacyjnych, które wynikają z neurorozwojowego charakteru zaburzenia. W polskim systemie oświaty kwestie te regulują m.in. ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 2017 r. dotyczące zasad organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017 poz. 356). Dokumenty te nakładają na placówki obowiązek dostosowania wymagań oraz stworzenia właściwych warunków nauki uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniom z ASD.

Prawo wyraźnie określa, że uczniowie z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego mają prawo do indywidualnego programu dydaktyczno-wychowawczego i terapeutycznego (IPET), który powstaje na podstawie diagnozy wielospecjalistycznej zespołu. IPET ma być narzędziem dynamicznym, umożliwiającym realizację indywidualnych celów edukacyjnych oraz wsparcia rozwojowego, dostosowanego zarówno do specyfiki zaburzenia,

jak i do kontekstu środowiskowego ucznia, co jest szczególnie istotne w szkołach wiejskich, gdzie dostęp do specjalistów czy zasobów terapeutycznych może być ograniczony (MEN, 2017).

Badania empiryczne potwierdzają, że kompleksowa diagnoza i odpowiednia edukacja uczniów z ASD są wyzwaniem wymagającym zarówno kompetencji zawodowych nauczycieli, jak i skutecznej współpracy z rodziną oraz instytucjami wsparcia. Z analizy przeprowadzonej w szkołach wiejskich wynika, że ograniczony dostęp do specjalistów (logopedów, psychologów, terapeutów SI) stanowi jedną z największych barier w realizacji założeń prawnych i skutecznej terapii.

Ponadto, literatura pedagogiczna podkreśla, że szkoły powinny adaptować przestrzeń edukacyjną tak, aby minimalizować czynniki sensoryczne wywołujące dyskomfort u uczniów z ASD. W realizacji takiej adaptacji kluczowa jest współpraca między organem prowadzącym, kadrami pedagogicznymi oraz specjalistami. Nierzadko w kontekście szkół wiejskich dodatkowym wyzwaniem pozostaje kwestia zapewnienia środków finansowych na przystosowanie budynków i zakup specjalistycznego sprzętu (Pufund, 2017).

Ujęcie interdyscyplinarne, łączące aspekty medyczne, psychologiczne i pedagogiczne w realizacji pomocy uczniom z ASD, jest nie tylko teorią, lecz wymogiem praktycznym, zwłaszcza w środowiskach o ograniczonych zasobach. W środowisku wiejskim dynamicznie wzrasta rola nauczycieli współorganizujących kształcenie, którzy muszą łączyć funkcje dydaktyczne z rolą współkoordynatorów wsparcia terapeutycznego (Baio i in., 2018).

Zgodnie z aktualnymi wytycznymi MEN dotyczącymi wsparcia dzieci i młodzieży z ASD, kluczowym komponentem jest też stała współpraca z rodzicami oraz wyposażenie nauczycieli w praktyczne kompetencje, które pozwalają na rozpoznanie symptomów i właściwe reagowanie w sytuacjach trudnych (MEN, 2019, 2023).

Podsumowując, połączenie regulacji prawnych z wiedzą z zakresu badań nad ASD oraz realiami środowisk wiejskich daje najlepsze podstawy do tworzenia efektywnego, inkluzyjnego systemu edukacji dla uczniów ze spektrum autyzmu. Wyzwania pozostają duże, jednak prawne ramy, wsparcie organizacyjne i interdyscyplinarna współpraca tworzą fundament pod działania mające na celu rozwój każdego dziecka zgodnie z jego potencjałem.

STUDIUM PRZYPADKÓW: WYBRANE HISTORIE SZKOLNE

PRZYPADEK 1: OPÓŹNIONA DIAGNOZA DZIEWCZYNKI Z ASD

Jednym z najczęstszych problemów w edukacji dzieci z ASD, zwłaszcza na wsiach, jest opóźnione rozpoznanie ich potrzeb. Przykład dziewczynki z małej miejscowości doskonale to ilustruje. Przez długi czas była ona postrzegana przez nauczycieli jako dziecko *mało komunikatywne*, które nie potrafiło kontrolować swojego zachowania oraz przejawiało symptomy autoagresji. Pierwsze symptomy trudności społecznych nie wzbudziły jednak na tyle dużej uwagi, by skierować ją szybko na specjalistyczne badania.

Dopiero po zmianie wychowawcy i podjęciu decyzji o przeprowadzeniu kompleksowej diagnozy w poradni psychologiczno-pedagogicznej, wydano oficjalne orzeczenie stwierdzające spektrum autyzmu oraz potrzebę specjalistycznego wsparcia. Wdrożenie Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego (IPET) w połączeniu z terapią integracji sensorycznej (SI) oraz systematycznym wsparciem psychologicznym wyraźnie poprawiło funkcjonowanie dziewczynki w środowisku szkolnym.

Współpracująca z nią wychowawczyni podkreślała:

Dzięki indywidualnemu podejściu i terapii sensorycznej, która stała się codziennym rytuałem, zauważyliśmy ogromną poprawę – dziewczynka zaczęła ufać innym, chętniej uczestniczyć w zajęciach grupowych i zyskała większe poczucie bezpieczeństwa.

Taka historia pokazuje, jak kluczowa jest szybkość i trafność diagnozy dla dalszej efektywności pomocy, a także jak ważne jest zapewnienie ciągłości i odpowiedniej jakości wsparcia w szkołach wiejskich.

PRZYPADEK 2: CHŁOPIEC Z WYSOKIM POTENCJAŁEM MATEMATYCZNYM

Inny przypadek dotyczy chłopca wykazującego wyjątkowe zdolności w matematyce, który jednak miał duże trudności adaptacyjne – szczególnie reagował niepokojem i agresją na niespodziewane zmiany w planie lekcji. W szkole, gdzie uczęszczał, zdecydowano się na wprowadzenie indywidualnych

przerw sensorycznych, które dawały mu przestrzeń na rozładowanie napięcia i powrót do stanu równowagi.

Jak podsumował nauczyciel prowadzący:

Ścisła współpraca z psychologiem i rodziną pozwoliła nam na bieżąco monitorować sytuację chłopca i dostosowywać metody wsparcia, co przekłada się na jego lepszą koncentrację i stabilizację emocjonalną na lekcjach.

Ten przykład podkreśla znaczenie interdyscyplinarnego podejścia oraz koordynacji działań między szkołą a domem dziecka.

PRZYPADEK 3: UCZENNICA DOŚWIADCZAJĄCA IZOLACJI PO PRZEPROWADZCE

Zupełnie innym wyzwaniem są sytuacje związane z przeprowadzką dziecka do nowego środowiska, która bywa traumatyczna i wprowadza uczniów ze spektrum autyzmu w izolację społeczną. W przypadku uczennicy, która przeniosła się do wiejskiej szkoły, początkowe trudności w nawiązywaniu kontaktów rówieśniczych i poczucie osamotnienia stały się poważnym problemem.

W odpowiedzi na tę sytuację wprowadzono cykliczne szkolenia dla całej klasy, które miały na celu budowanie empatii, rozumienia specyfiki funkcjonowania osób z ASD oraz promocję akceptacji. Równocześnie odbywały się regularne spotkania integracyjne z udziałem rodziców, które sprzyjały lepszej komunikacji i wsparciu społeczności.

Pedagog szkoły podkreśla:

Dzięki wspólnej pracy i edukacji klasy udało się przełamać lody, a uczennica zaczęła czuć się bezpieczniej i bardziej akceptowana.

Przykład ten pokazuje, że działania ukierunkowane na budowę świadomości klasowej i zaangażowanie rodziców mogą mieć kluczowe znaczenie dla integracji uczniów z ASD w nowych środowiskach.

STRATEGIE WSPARCIA – PRAKTYKA SZKOLNA

Nauczyciele zwracają uwagę, że podstawą pracy z uczniami z ASD jest indywidualizacja procesu dydaktycznego – dobieranie zadań i tempa nauczania do możliwości i potrzeb dziecka.

Adaptacja środowiska szkolnego, obejmująca stworzenie miejsc wyciszenia, stosowanie materiałów wizualnych oraz piktogramów, wspiera uczniów w lepszym rozumieniu zadań i oczekiwań.

Istotną rolę odgrywa też praca zespołowa: bieżące konsultacje i wymiana informacji z pedagogiem, psychologiem oraz rodziną umożliwiają modyfikację wsparcia w oparciu o aktualne potrzeby dziecka.

Edukacja empatyczna kolegów z klasy, realizowana przez warsztaty i lekcje dotyczące odmienności funkcjonowania osób z ASD, poprawia atmosferę i sprzyja integracji. Komunikacja alternatywna staje się coraz częściej stosowanym narzędziem, wspomagając rozwój umiejętności społecznych i kompetencji emocjonalnych.

WSPÓŁPRACA Z RODZINĄ I ŚRODOWISKIEM LOKALNYM

Zaangażowanie rodziców jest jednym z najważniejszych czynników skuteczności wsparcia. Niestety, w praktyce często napotyka się na bariery wynikające z przeciążenia rodzin obowiązkami, nieufności wobec instytucji szkolnych oraz problemów w komunikacji. *Zdecydowana większość rodziców, bo aż dziewięćdziesięciu dwóch, uznała za najistotniejsze uwzględnianie indywidualnych potrzeb dziecka i dostosowywanie do nich oddziaływań pedagogicznych. Na drugim miejscu znalazła się empatia i cierpliwość wobec dzieci, na trzecim zaś umiejętności komunikacyjne* (Lewandowska, 2023, s. 93).

Największą przeszkodą we współpracy [rodziców ze szkołą] jest okazywanie niechęci dziecku ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. [...] *Dostrzeżono także obwinianie rodziców przez wychowawcę za zachowanie dziecka na terenie szkoły* (Lewandowska, 2023, s. 94).

Przełomowe efekty osiągały szkoły, które budowały otwartą, partnerską komunikację z rodzicami, a także współpracowały z lokalnymi instytucjami wsparcia, tworząc sieci pomocy dostosowane do indywidualnych potrzeb dzieci.

DŁUGOFALOWE EFEKTY WDROŻENIA MODELU INKLUZYJNEGO

Badania empiryczne i obserwacje praktyczne potwierdzają, że rozwój kompetencji kadry nauczycielskiej, współpraca między placówkami oraz systematyczne szkolenia są podstawowymi czynnikami zwiększającymi efektywność wsparcia, nawet w warunkach niedostatku infrastruktury charakterystycznego dla środowisk wiejskich.

Kreatywność nauczycieli oraz zaangażowanie lokalnych społeczności – w tym rodziców, samorządów i organizacji pozarządowych – stanowią klucz do sukcesu procesów inkluzyjnych oraz zrówności szans edukacyjnych uczniów z ASD.

PODSUMOWANIE

W świetle przeprowadzonych badań konieczna jest reforma systemowa zwiększająca wsparcie kadrowe oraz dostęp do regularnych, praktycznych szkoleń dla nauczycieli. Realizacja dokumentów takich jak IPET i WOPFU powinna być powiązana z rzeczywistą adaptacją środowiska szkolnego do potrzeb ucznia. Współpraca z rodziną i lokalnymi placówkami edukacyjnymi pozostaje kluczem do udanej edukacji inkluzyjnej. Jednocześnie pilnie potrzebne są dalsze badania nad specyfiką edukacji dzieci ze spektrum autyzmu, szczególnie w środowisku wiejskim.

Przykłady dobrych praktyk z badanych szkół mogą stanowić inspirację dla innych placówek i przyczynić się do wdrożenia innowacyjnych, efektywnych rozwiązań edukacyjnych.

Przedstawione analizy, studia przypadków i refleksje nauczycieli podkreślają, że efektywna diagnoza i indywidualizacja wsparcia uczniów ze spektrum autyzmu (ASD) w szkołach wiejskich jest wyzwaniem wieloaspektowym, którego rozwiązanie wykracza poza działania samych placówek. Kluczową rolę odgrywają lokalne samorządy, które poprzez swoją politykę, organizację i finansowanie mają realny wpływ na jakość i dostępność pomocy edukacyjnej na poziomie lokalnym.

Samorządy lokalne w Polsce coraz częściej dostrzegają potrzebę inwestowania w rozwój infrastruktury edukacyjnej dostosowanej do dzieci ze specjalnymi potrzebami, w tym z ASD. Poprzez dofinansowanie zatrudniania specjalistów (psychologów, logopedów, terapeutów integracji sensorycznej), organizację cyklicznych szkoleń dla nauczycieli oraz modernizację przestrzeni szkolnych udaje się tworzyć bardziej przyjazne środowisko do nauki i rozwoju. Ponadto, samorządy pełnią funkcję koordynującą działania różnych instytucji – szkół, poradni, ośrodków zdrowia i organizacji pozarządowych – co jest szczególnie istotne w obszarach wiejskich, gdzie te zasoby są rozproszone i często niewystarczające.

Inicjatywy społeczne i środowiskowe, takie jak stowarzyszenia rodziców dzieci z autyzmem, lokalne grupy wsparcia czy projekty edukacyjne, odgrywają rolę katalizatorów zmian społecznych i edukacyjnych. Realizowane działania integracyjne i edukacyjne podnoszą społeczną świadomość, redukują stereotypy i wzmacniają akceptację w lokalnych społecznościach. Ich efektem jest nie tylko lepsza atmosfera w szkołach, ale i realna poprawa jakości życia rodzin, w których wychowują się dzieci ze spektrum autyzmu.

W perspektywie przyszłości koniecznym jest rozwijanie współpracy samorządów z lokalnymi i krajowymi organizacjami, tak aby skuteczniej wykorzystać środki unijne i krajowe na wsparcie edukacji inkluzyjnej. Propozycje działań obejmują: tworzenie stałych interdyscyplinarnych zespołów wsparcia działających w powiatach, systematyczne doskonalenie umiejętności nauczycieli poprzez szkolenia wyjazdowe i internetowe, promowanie edukacji empatycznej wśród uczniów i rodziców oraz wykorzystanie nowoczesnych technologii do zdalnego wsparcia terapeutycznego.

Podsumowując, wsparcie uczniów z ASD wymaga holistycznego podejścia, angażującego nie tylko szkoły i rodziny, ale i samorządy oraz lokalne społeczności. Tylko w efektywnym partnerstwie tych podmiotów możliwe jest tworzenie warunków do pełnego rozwoju dzieci oraz sukcesu edukacyjnego, zwłaszcza w mniej uprzywilejowanych obszarach wiejskich.

BIBLIOGRAFIA

- Bąbel, P., Schowierska, M., Ostaszewski, P. (2010). *Analiza zachowania od A do Z*, GWP, Gdańsk.
- Baron-Cohen, S. (2002). *Is Asperger Syndrome Necessarily Viewed as a Disability? Focus on autism and other developmental disabilities*, t. 17(3), s. 186–191
- Bartuś, E. (2023). *Pedagog specjalny jako współorganizator edukacji włączającej w narracji nauczycieli, Colloquium. Pedagogika – Nauki o Polityce i Administracji*. Kwartalnik nr 4/52, s. 210-228.
- Bobkowicz-Lewartowska, L. (2005). *Autyzm dziecięcy. Zagadnienia diagnozy i terapii, Impuls*, Kraków.
- Bogdanowicz, M. (1995). *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Psychologia Wychowawcza nr 3, s. 216.
- Castello Rokicka, M., Remberk, B. (2023). *Zaburzenia ze spectrum autyzmu – co wiemy w 2023 r.?*, *Standardy Medyczne*, t. 20, s. 137-146
- Chojnicka, I., Pisula, E. (2017). *ADOS-2. Protokół obserwacji do diagnozowania zaburzeń ze spectrum autyzmu. Podręcznik*, Wyd. Hogrefe, Warszawa, s. 7-10.
- Furgał, E. (2019). *Neuroróżnorodni. Jak zmieniło się myślenie o autyzmie*, Znak nr 766, s. 22-27.
- Gajdzik, M. (2021). *Wywiad i badanie psychiatryczne dziecka i adolescenta*, [w:] Janak-Kozik M., Wolańczyk T., (red.), *Psychiatria dzieci i młodzieży*, t. 1., Warszawa, Wyd. PZWŁ, s. 66-68.
- Kostecka, A. (2024). *Diagnoza zaburzeń ze spectrum autyzmu dawniej i dziś, a możliwości wczesnego wspomagania rozwoju dzieci*, *Studia Edukacyjne* nr 73, s. 150.
- Krakowiak, K. (2017). *Ogólne standardy, wytyczne i wskazówki postępowania w badaniach dzieci i młodzieży z wybranymi specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi* [w:] K. Krakowiak (red.). *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży. Standardy, wytyczne oraz wskazówki do przygotowania i adaptacji narzędzi diagnostycznych dla dzieci i młodzieży z wybranymi specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi*, ORE, Warszawa.
- Król, M., Mokros, Ł, Pietras, T., Sipowicz, K., Witusik, A. (2022). *Spektrum ADS – pozycja nozologiczna, charakterystyka kliniczna i diagnoza* [w:] Pietras T., Podgórska-Jachnik D., Sipowicz K., Witusik A., (red.), *Spektrum autyzmu – od diagnozy i terapii do integracji i inkluzji*, Wyd. Continuo, Wrocław, s. 84.
- Melillo, R. (2017). *Autyzm. Zapobieganie zaburzeniom ze spectrum autyzmu, ich diagnozowanie i terapia oraz zalecenia dla rodziców*, Grupa Wyd. Harmonia, Gdańsk.
- Pistula, E., Omelańska, I. (2020). *Zaburzenia ze spectrum autyzmu jako całościowe zaburzenia rozwoju* [w:] Grzegorzewska I., Ciepałkowska L., Borkowska A. (red.), *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży*, Warszawa, s. 294-296.
- Pisula, E. (2010). *Autyzm: przyczyny, symptomy, terapia*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.

- Płoszaj, M., & Koszewska, J. (2021). *Efektywność terapii poznawczo-behawioralnej – modyfikacja poziomu lęku i samooceny u rodziców dzieci z ASD*. *Wychowanie w Rodzinie*, nr 25(2), s. 257-272.
- Polski autyzm, Jak często występuje autyzm, <https://polskiautyzm.pl/rozpowszechnienie-autyzmu/>, aktualizacja 21.03.2025.
- Prokopiak, A. (2021). *Rozwój społeczny a autonomia osób ze spektrum autyzmu*, *Forum Logopedy*, nr 43 z 2021, s. 21.
- Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. 2010, nr 228, poz. 1487.
- 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 2017 r., poz. 1578 ze zm..
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, tj. Dz.U. 2023 poz. 2061.
- Sitek, M., Banaszak, A. (red.). (2024). *Troska o wychowanka jako istota procesu pedagogicznego: zastosowanie nie tylko potrzeb wychowania*, AWSGE, Józefów.
- Sykut-Cegielska, J. (2016). *Kiedy przyczyną zaburzeń psychicznych mogą być wrodzone wady metabolizmu*. „*Psychiatria po dyplomie*”, nr 2
- Szczepkowska, K. (2019). *Edukacja włączająca w szkole – szanse i wyzwania*, Warszawa, s. 3.
- WHO, ICD-11, WHO, 2025, <https://icd.who.int/en>, aktualizacja 21.09.2025.
- Winczura, B. (2018). *Zaburzenia współwystępujące z autyzmem – uwarunkowania rozwojowe, symptomy kliniczne i dylematy diagnostyczne*, *Logopedia*, nr 47(2), s. 245-262.