

Lekcja języka obcego z uczniem ze spektrum zaburzeń autystycznych oraz nadpobudliwością psychoruchową z deficytem uwagi

Strategie i techniki pracy

PAULA JANKOWSKA

Nauczyciele nierzadko mierzą się z wyzwaniem pracy z dziećmi i młodzieżą z różnymi zaburzeniami w zachowaniu, rozwoju emocjonalnym i społecznym. Połączenia zaburzeń występują u uczniów coraz częściej, a skutkuje to specyficznymi zachowaniami na lekcjach. Niniejszy artykuł poświęcony jest niektórym strategiom i technikom pomocnym nauczycielom języków obcych w radzeniu sobie z dzieckiem z zaburzeniami i w takim prowadzeniu zajęć, aby zachowanie dziecka nie dekoncentrowało go, ale wspierało w nauce.

Praca z uczniem z jednym zaburzeniem w zachowaniu bądź w rozwoju emocjonalnym stanowi ogromne wyzwanie dla nauczyciela. Co zatem z uczniami, u których zdiagnozowano dwa lub więcej zaburzeń? Jako nauczycielka języka niemieckiego zetknęłam się z uczniem z zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz nadpobudliwością psychoruchową z deficytem uwagi (ADHD). Uczeń ten wykazywał duże zdolności językowe, zarówno w nauce niemieckiego, jak i angielskiego. Jednak niektóre elementy języka, a zwłaszcza zagadnienia gramatyczne, były dla niego prawie nieprzyswajalne.

Uczniowie ze spektrum zaburzeń autystycznych oraz nadpobudliwością psychoruchową z deficytem uwagi

Zaburzenia autystyczne w rozwoju emocjonalnym i w zachowaniu mają bardzo różny charakter, inny u właściwie każdego dziecka. Jednak u uczniów z zaburzeniami często wyróżnia się szereg cech podobnych lub wręcz takich samych. Dziecko z ADHD z dzieckiem z zaburzeniami ze spektrum autyzmu łączą między innymi: skłonności do rozpraszania się, wewnętrzne zdenerwowanie oraz niepokój, nadwrażliwość sensoryczna lub jej brak, nadmierne wahania nastroju. Przy połączeniu wyżej wymienionych zaburzeń można dostrzec zarówno impulsywność, nadaktywność oraz brak cierpliwości, jak i przyzwyczajenie do codziennej rutyny, nadmierną szczerłość czy tiki nerwowe (Bluestone 2004: 52–85; Leitfaden ADS/ADHS 2002: 10–15; Remschmidt, Kamp-Becker 2007: 874–875). Wszystkie te cechy wpływają na proces uczenia się oraz nauczania, warunkują zachowanie uczniów, pozwalają im pogłębiać wiedzę lub hamują nabywanie nowych umiejętności.

W rozwoju uczniów z zaburzeniami nauka języków obcych jest szczególnie ważna, ponieważ ich znajomość wzmacnia poczucie własnej wartości uczniów, pozwala im się komunikować, lepiej rozumieć otaczającą rzeczywistość oraz stymuluje ich większą otwartość na innych. Nauczyciel języka obcego może sprawić, że taki uczeń nie tylko osiągnie wysoki poziom znajomości języka, lecz również poprawi umiejętności w języku ojczystym czy pogłębi zainteresowania z geografii, chemii, muzyki. Z tych właśnie powodów warto podejmować wyzwanie, jakim jest nauczanie języka obcego uczniów z zaburzeniami. Czasami wystarczy nieco lepiej poznać ucznia, porozmawiać o jego preferencjach i niechęciach, a scenariusze następnych zajęć będą niejako same się tworzyły (Karpińska-Szaj 2015: 191, Michalak 2018: 43–44).

Strategie i techniki w pracy z uczniem z zaburzeniami

W pracy z uczniem z zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz ADHD zaczęłam zauważać różne typy powtarzających się zachowań. Były to w większości czynności, które całkowicie dezorganizowały pracę na zajęciach. W tabeli przedstawiam typowe i powtarzalne sytuacje, które udało mi się zaobserwować na lekcji z uczniem z zaburzeniami, oraz możliwości rozwiązań przynoszących korzyści zarówno uczniowi, jak i nauczycielowi. Dzięki nim uczeń stara się dopasować do otoczenia, uczy się przestrzegać zasad oraz gwarantuje sobie postęp w nauce języka obcego. Z kolei nauczyciel panuje nad sytuacją na zajęciach, jest w stanie umiejętnie wprowadzać materiał oraz wie, czego może się po danym uczniu spodziewać.

TABELA 1: Sytuacje na lekcji z uczniem z zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz ADHD wraz z możliwymi rozwiązaniami (Jankowska 2019: 33–35, Janiszewska 2018: 34)

SYTUACJA	MOŻLIWE ROZWIĄZANIA
Uczeń nie potrafi usiedzieć na miejscu, jest zdekoncentrowany, biega lub nerwowo chodzi po sali lekcyjnej.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nauczyciel powinien zaproponować uczniowi mnóstwo różnych typów ćwiczeń i zadań. 2. Nauczyciel wprowadza na lekcji aktywności, które przewidują ruch (Dzięcioł-Pędich 2018: 39). Dobrym pomysłem jest <i>Laufdikta</i>. Uczeń musi poruszać się po klasie, aby znaleźć brakujące części historyjki albo zapisywać w zeszytce lub na tablicy słowa, których musi się nauczyć.
Uczeń nie przestrzega zasad i nie słucha nauczyciela.	<ol style="list-style-type: none"> 3. Nauczyciel musi ustalić zasady z uczniem i dokładnie je omówić. Uczeń musi być świadomy, że bierze udział w ustaleniach i to on zdecydował co wolno mu robić, a czego nie wolno. 4. Nauczyciel może wykorzystać materiały, które pomogą wizualizować ustalone zasady, np. ilustracje zawieszane w klasie lub wklejone do zeszytu, który uczeń ma zawsze przy sobie (Krempińska 2011: 75, Dzięcioł-Pędich 2018: 38). Można także przygotować karteczki z czasownikami, które opisują konkretną zasadę. Ilekroć uczeń będzie wracał do zasad, tyle razy będzie powtarzał czasowniki.
Uczeń jest spokojny, ale nie potrafi skoncentrować się na pracy.	<ol style="list-style-type: none"> 5. Nauczyciel powinien zaproponować uczniowi proste ćwiczenia, najlepiej polegające na powtórzeniu materiału z poprzednich zajęć lub mocno skonkretyzowane (Dźwierzyńska 2011: 16; Werbińska 2004: 62,64; Dzięcioł-Pędich 2018: 38). Uczeń, mając świadomość tego, że coś pamięta lub ma zawsze jakiś punkt odniesienia, np. w postaci konkretnych przedmiotów, nie zniechęca się przy nauce nowego materiału. 6. Nauczyciel powinien ograniczać liczbę ćwiczeń i zadań, ponieważ gwarantuje to uczniowi dobry wybór ćwiczenia. Im bogatsza jest oferta zajęć, tym bardziej uczeń się dekoncentruje (Schinardi 2011: 589). 7. Warto zwrócić uwagę na wystrój sali lekcyjnej. Możliwe, że ucznia dekoncentrują ściany pomalowane na jaskrawy kolor lub zbytne nagromadzenie przedmiotów w jednym miejscu (Dębińska-Pruchniak, Grzybowska 2012; Dzięcioł-Pędich 2018: 39–40).
Uczeń czyta tekst kilkakrotnie, jednak go nie rozumie.	<ol style="list-style-type: none"> 8. Nauczyciel może wykorzystać technikę <i>storytelling</i>, która ułatwia uczniowi zrozumienie treści tekstu. 9. Warto przeczytać tekst na głos wraz z uczniem. 10. Jeśli uczeń jest wzrokowcem, nauczyciel może przedstawić tekst za pomocą ilustracji. Jeśli uczeń lubi słuchać – warto szukać tekstów z nagraniami. 11. Teksty do czytania powinny być dopasowane do zainteresowań i otoczenia ucznia. To wzbudzi w uczniu ciekawość oraz da mu poczucie bezpieczeństwa. 12. Nauczyciel powinien unikać tekstów, które zawierają opisy uczuć, są metaforyczne, ironiczne czy żartobliwe. Uczniowie z zaburzeniami ze spektrum autyzmu nie są w stanie tego zrozumieć (Vermeulen 2011: 119–121; Dzięcioł-Pędich 2018: 40).
Uczeń obraża się lub wpada w złość.	<ol style="list-style-type: none"> 13. Nauczyciel może poczekać. W takich sytuacjach bardzo często skuteczne jest ignorowanie zachowania ucznia przez nauczyciela. 14. Jeśli uczeń jest tylko obrażony, nauczyciel może spróbować porozmawiać z nim o jego zachowaniu. 15. W ekstremalnych przypadkach złości pomaga silne objęcie ucznia, które daje mu spokój i bezpieczeństwo (Myschker 2005: 440).

Uczeń opowiada kompulsywnie o czymś, co go bardzo interesuje. Nie zwraca uwagi na innych.	16. Nauczyciel powinien jasno i jednoznacznie przerwać potok słów. Jednak warto mieć na uwadze charakter zajęć. Jeśli są to zajęcia indywidualne, a uczeń opowiada w języku obcym, można to wykorzystać do ćwiczeń sprawności mówienia. Jednak gdy sytuacja nagminnie się powtarza, powinien to być sygnał dla nauczyciela, że uczeń stosuje manewr uniknięcia, np. zagadnień gramatycznych czy czytania. Uczeń w tej sytuacji szuka strategii, które pomogą mu uniknąć tego, co sprawia mu trudność.
Uczeń płacze z powodu krytyki na swój temat.	17. Nauczyciel musi cierpliwie wyjaśnić z uczniem sytuację, aby dotrzeć do przyczyny płaczu. Często się zdarza, że uczeń z zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz ADHD sam krytykuje innych uczniów, nie przebieając w słowach, ponieważ jest bezpośredni i szczery i nie kontroluje tego, co mówi.
Uczeń stale bawi się jakimś przedmiotem, np. kluczem, brelokiem, piłeczką.	18. Nauczyciel musi pamiętać o tym, że może to być wynik sytuacji stresującej dla ucznia. 19. Jeśli zabawa przedmiotem nie utrudnia pracy na lekcji – nauczyciel powinien to zignorować. 20. Można również zorganizować pracę tak, aby uczeń nie miał możliwości zabawy przedmiotem, np. stworzyć sytuację, w których obie ręce są uczniowi niezbędne. 21. Warto mieć to na uwadze już na początku współpracy z uczniem i ustalić zasady (kiedy uczeń może, a kiedy nie może korzystać z ulubionego przedmiotu).
Uczeń nie chce pracować w grupie, unika kontaktu z innymi, izoluje się.	22. Nauczyciel może spróbować pracy metodą projektu. Przy tworzeniu projektu uczniowie rozdzielają między sobą zadania, które mogą wykonywać samodzielnie, i dopiero po ich rozwiązaniu łączą je ze sobą, omawiają i składają w jeden projekt. Daje to uczniowi możliwość pracy indywidualnej i jednocześnie zapewnia kontakt z rówieśnikami (Niemiec-Knaś 2011). 23. Warto zaobserwować, czy uczeń ma dobry kontakt z jedną konkretną osobą. Wtedy można wykorzystać ćwiczenia w parach, takie jak np. <i>Rückendiktat</i> . 24. Wprowadzanie gier i zabaw językowych na lekcji zwykle zachęca uczniów do współpracy. Przy uczniach z zaburzeniami ze spektrum autyzmu i ADHD należy bardzo uważać na uczenie się przez zabawę. Tacy uczniowie rozumieją tylko te gry i zabawy, nad którymi mają całkowitą kontrolę, a to spowoduje niechęć innych uczniów (Winczura 2009: 87–99).

Należy jeszcze raz podkreślić, że każdy uczeń z zaburzeniami autyzmu i ADHD jest inny i wymaga indywidualnego podejścia ze strony nauczyciela. W pracy z takimi uczniami działa się zwykle metodą prób i błędów, ponieważ najważniejsze jest poznanie danego ucznia, jego zainteresowań i otoczenia oraz zwracanie uwagi na jego reakcje w określonych sytuacjach (Rezvani 2018: 22). Dzięki temu można zaobserwować typowe zachowanie ucznia oraz dobrać odpowiednie strategie i techniki pracy. Na przebieg lekcji języka obcego z uczniem z zaburzeniami wpływa wiele czynników. Ważne jest nie tylko nastawienie ucznia do języka obcego czy jego nastrojów w konkretnym dniu, lecz również rodzaj materiałów wykorzystywanych przez nauczyciela oraz rodzaj aktywności proponowanych uczniowi (Bąk-Średnicka 2011: 76). Nauczyciele powinni mieć na uwadze, że nie z każdym zachowaniem ucznia z zaburzeniami muszą poradzić sobie sami. Niektóre sytuacje wymagają interwencji ze strony pedagoga specjalnego, nauczyciela wspomagającego lub psychologa szkolnego. Współpraca między pedagogami potrafi zdziałać cuda w pracy z uczniami z zaburzeniami. Wielu z nich, zwłaszcza tych z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, przyzwyczajonych jest do rutyny, która daje im poczucie stabilizacji (Wiechuła-Napiórkowska 2010: 95). Zatem stosowanie tych samych strategii i technik przez wszystkich nauczycieli w określonych sytuacjach z takimi uczniami będzie przynosiło obopólne korzyści. Gdy z zaburzeniami ze spektrum autyzmu łączy się ADHD, to mamy do czynienia

z uczniem potrzebującym codziennej rutyny, ale również nadaktywnym, niecierpliwym, impulsywnym. Obserwacja skłonności i zachowań danego ucznia to pierwsze i najważniejsze zadanie dla pracującego z nim nauczyciela.

BIBLIOGRAFIA

- Bąk-Średnicka, A. (2011), *Blaski indywidualnego nauczania ucznia dotkniętego autyzmem*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 75–80.
- Bluestone, J. (2004), *Materia autyzmu – łączenie wątków w spójną teorię*, Warszawa: Fundacja Rozwiązać autyzm.
- Dębińska-Pruchniak, M., Grzybowska, E. (2012), *Zaburzenia integracji sensorycznej a nadpobudliwość psychoruchowa*, „Kwartalnik Polskiego Stowarzyszenia Terapeutów Integracji Sensorycznej”, bit.ly/30tjnX1 [dostęp: 10.08.2019].
- Dziecioł-Pedich, A. (2018), *O planowaniu lekcji językowej, użyciu tablicy i wydawaniu poleceń uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 37–41.
- Dźwierzynska, E. (2011), *O potrzebie powtarzania w nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 16–19.
- Jankowska, P. (2019), *Spezifik des Fremdsprachenunterrichts mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen* [niepublikowana praca magisterska], Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Janiszewska, B. (2018), *Uczniowie z trudnościami w nauce – jak z nimi pracować*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 31–35.
- Karpińska-Szaj, K. (2015), *Przygotowanie do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych: językowe narzędzia*

diagnostyczne w praktyce nauczycielskiej, „Neofilolog”, nr 45/2, s. 191–192.

- Krempnińska, I. (2011), *Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD) w ujęciu neurokognitywistycznym i pedagogicznym*, „Neurokognitywistyka w Patologii i Zdrowiu. Sympozja”, nr 1, s. 72–80.
- Leitfaden ADS/ADHS (2002), Informationsbrochüre des Hamburger Arbeitskreises.
- Michalak, M. (2018), Praca z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Przykład gimnazjalistów uczących się języka angielskiego, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 43–48.
- Myschker, N. (2005), *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen*, Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Niemiec-Knaś, M. (2011), *Metoda projektów w nauczaniu języków obcych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Remschmidt, H., Kamp-Becker, I. (2007), *Das Asperger-Syndrom – eine Autismus-Spektrum-Störung*, „Deutsches Ärzteblatt”, nr 13, s. 873–882.
- Rezvani, M. (2018), *Teaching English to students with autism: Montessori-oriented versus Audio-Lingual Method*, „In-

ternational Journal of Science, Engineering and Management”, s. 19–23.

- Schinardi, A. (2011), *Autismus-Spektrum-Störung (ASS): eine neue Modediagnose?*, „Schweiz Med Forum”, nr 11, s. 588–590.
- Vermeulen, P. (2011), *Ich bin was Besonderes. Arbeitsmaterialien für Kinder und Jugendliche mit Autismus und/oder Asperger Syndrom*, Dortmund: Verlag modernes lernen.
- Werbińska, D. (2004), *Nauczanie języka obcego dzieci z zespołem ADHD*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 60–64.
- Wiechuła-Napiórkowska, B. (2010), *Uczeń autystyczny na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 94–97.
- Winczura, B. (2009), *Zabawa jako komponent rozwoju teorii umysłu u dzieci z autyzmem*, [w:] B. Winczura (red.), *Autyzm. Na granicy zrozumienia*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 87–99.

PAULA JANKOWSKA Nauczycielka i lektorka języka niemieckiego. Ukończyła lingwistykę stosowaną oraz studia podyplomowe w zakresie zintegrowanej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.