

ks. Andrzej Kiciński, Aleksandra Przytuła

***Wyzwania wobec stresu
nastolatów z zaburzeniami spektrum autyzmu na lekcji***

***Stress of adolescents with autism spectrum disorders:
challenges in the classroom***

Summary

The term 'stress' is not found in the Bible and neither is the term 'autism'. However, the reality of God's word leads us to rediscover the Gospel parable of the Good Samaritan (Lk 10:25-37), for on the path of service in schools, we often encounter people with autism spectrum disorders today. Getting to know them, trying to understand their way of functioning, is a challenge for teachers who want to help them develop holistically. For religion teachers, it will be to join the Catholic Church's concern, which grows out of the action of God himself. Jesus Christ has shown us that God cares for every human being. He, as it were, takes each person out of a stressful situation, sometimes heals, sometimes teaches and encourages us not to think of him as an object of care, but as a subject for us to know and try to understand his tasks in the community of believers. Biblical inspiration does not exempt us from learning about the achievements of pedagogy, psychology or medicine. This inspiration rejects the temptation to "pretend" to be specialists, or outright diagnose on our own without adequate preparation. The combination of biblical inspiration and contemporary scientific developments leads us to believe that together we can create a culture of inclusion.

Key words: autism, stress, school, teachers.

Nauczyciele religii katolickiej przeżywają stres związany z zamieszczeniem wokół zapowiedzi nowej minister edukacji o ograniczeniu ilości lekcji religii i innych zmian w tym obszarze. Nauczyciele ci odbyli jednolite studia magisterskie z teologii z przygotowaniem pedagogicznym. W trakcie studiów mieli również wykłady i ćwiczenia z psychologii oraz pedagogiki ogólnej i specjalnej. Wiedzą, że zadania systemu oświaty to w szczególności realizacja prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej do kształcenia się. Są dobrze przygotowani do realizacji nie tylko funkcji nauczania i kształcenia, ale i funkcji wychowawczej, która najczęściej określana jest jako wspieranie ucznia w rozwoju ku pełnej dojrzałości w sferze fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, duchowej i społecznej¹. Teologiczne czasopisma naukowe, jak „Zeszyty Formacji Katechetów”, wychodzą naprzeciw

¹ Zob. przepisy prawa oświatowe w Polsce: *Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Prawo oświatowe z dnia 10 marca 2023 r.* (Dz.U. 2023 poz. 900).

różnym współczesnym wyzwaniom, wspierają nauczycieli religii katolickiej w ich pracy czy wychodzą naprzeciw potrzebom uczenia się przez całe życie. Dziś w związku z zwiększoną liczbą uczniów w szkole z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD) dodatkowym wyzwaniem, oprócz własnego stresu, jest i stres tych uczniów, którzy w uproszczeniu nie lubią zmian. Młodzież w spektrum autyzmu nieustannie zmagają się z różnymi dysfunkcjami, czasami są to zaburzone zdolności do interakcji społecznych, do porozumiewania się z innymi w sposób werbalny i niewerbalny, do wyrażania emocji, a także do interpretowania uczuć innych osób i właściwego reagowania na emocje. Wśród nastolatków ze spektrum zaburzeń autystycznych można zaobserwować duże różnice w jakości i natężeniu funkcjonowania emocjonalno-społecznego i podatności na stres. Skuteczność stosowanych strategii radzenia sobie ze stresem (tzw. technik adaptacyjnych) w sytuacji bliskiego zagrożenia determinuje zależność sprawności funkcjonowania emocjonalno-społecznego i zakresu oraz poziomu nasilenia przeżywanych emocji. Artykuł opowiada na pytania: czym jest stres i jak można wspomagać rozwój w obszarze kompetencji społecznych u uczniów z ASD?

To opracowanie jest kontynuacją badań w Katedrze Katechetyki Szczegółowej i Współczesnych Form Przekazu Wiary KUL skoncentrowanych nad holistycznym rozwojem uczniów z ASD w pedagogice i katechetyce inkluzyjnej². O ile o profesjonalnym rozwoju nauczycieli religii katolickiej mamy wiele publikacji z tego zakresu, np. S. Łabędowicza³ czy A. Zellmy⁴, o tyle w zakresie interesującego nas holistycznego ujęcia obszaru badań można wskazać publikacje A. Prokopiak⁵. Ważne są również publikacje P. Goliszka⁶, który rozwija kierunek personalistyczny w nauczaniu religii katolickiej w szkole i w katechezie, bowiem w przypadku uczniów z ASD niejednokrotnie mówimy o tym, „aby służyć człowiekowi w konkretnie jego egzystencji”⁷.

Proces radzenia sobie ze stresem (ang. coping stress) jest powszechnie definiowany w literaturze jako pewnego rodzaju wysiłek podejmowany świadomy lub nieświadomy w celu eliminacji stresorów i opanowania negatywnych odczuć. Ma on na celu utrzymanie równowagi emocjonalnej przy użyciu indywidualnych strategii. Według Cohen’a i Lazarus’a strategie radzenia sobie ze stresem stanowią składowy element całego procesu, innymi słowy są to poznawcze i behawioralne wysiłki skierowane na zagrożenie, czy wyzwanie⁸. W tle opracowania znajduje się inspiracja biblijna dla nauczycieli religii katolickiej, która poza pytaniem głównym, poszukuje również odpowiedzi na współczesne wyzwania związane z budowaniem kultury włączającej, która inspirowana jest biblijną postacią dobrego Samarytanina i która przezwycięża stres.

² Zob. np.: A. Kiciński, N. Kalinowska, *Nauczyciele religii katolickiej wobec wyobrażeń dorosłości dzieci ze spektrum autyzmu w opinii rodziców*, „Zeszyty Formacji Katechetów” 2023, t. 91, nr 3, s. 85-92. <https://www.zfk.katecheza.radom.pl/index.php/zfk/article/view/1426>.

³ S. Łabędowicz, *Tożsamość i formacja katechetów*, Radom 2022.

⁴ A. Zellma, *Profesjonalny rozwój nauczyciela religii*, Olsztyn 2013.

⁵ A. Prokopiak, „Autonomia osób ze spektrum autyzmu”. *Predyktory psychospołeczne*, Lublin 2020; tenże (red.), *Osoby ze spektrum autyzmu w biegu życia*, Lublin 2020.

⁶ P. Goliszek, *Kierunek personalistyczny w katechezie*, „Roczniki Pastoralno-Katechetyczne” 2013, t. 60, nr 5, s. 129-141.

⁷ Tamże s. 140.

⁸ F. Cohen, R. Lazarus, *Coping with stress of illness*, w: *Health psychology: a handbook*, G.C. Stone, N.E. Adler, F. Cohen (Eds.), San Francisco 1979.

1. Stres, stresory – podstawowe ujęcia

Etymologiczne znaczenie słowa „*stres*” znajduje swoje odzwierciedlenie w dziedzinie materiałoznawstwa i nauk inżynierskich. W języku łacińskim wyraz ten jest rozumiany, jako „*stringere*” i definiuje wpływ na dany przedmiot w aspekcie oddziaływania fizycznego (tj. ciśnienie, ucisk oraz obciążenie). Termin naukowy w języku angielskim tłumaczony jest, jako „*stress*”, który ujętęwnętrznia się w dziedzinie nauk inżynierskich. Słowo „*stres*” wprowadzone zostało do użycia przez badaczy w dziedzinie nauk społecznych⁹. Przedłożony oraz wykorzystany praktycznie w subiektywnych wypowiedziach wyraz nawiązuje do: „naporu różnych czynników powodujących zmęczenie fizyczne, psychiczne i emocjonalne, jakim podlegają organizmy żywe, a w szczególności człowiek”¹⁰. Z punktu widzenia N. Chmiel określenie „*stresu*” analogicznie do zjawisk działania jednego obiektu na drugi w świecie fizyki, nawiązuje do odczucia zewnętrznego nacisku doznawanego i przeżywanego przez jednostkę, który przyczynia się do pobudzenia autonomicznego układu nerwowego oraz do wzmożonego napięcia emocjonalnego „*strain*”. G. Bartkowiak definiuje pojęcie stresu jako: „stan obciążenia systemu regulacji psychologicznej, powstający w sytuacji zagrożenia, utrudnienia lub niemożliwości realizacji ważnych dla jednostki celów, zadań, wartości”¹¹. Stres określa, jako symptom nieprzyjemnych emocji, które stanowią źródło sytuacji trudnych oraz przyczyniają się do negatywnych oraz gwałtownych reakcji emocjonalnych i są one często niewspółmierne do sytuacji. Definicja „*stresu*” obejmuje nie tylko czynniki zewnętrzne i procesy wewnętrzne wywołujące u jednostki poczucie stresu, ale również czynniki pośredniczące (subiektywna ocena poznawcza i sposoby przezwyciężania stresu)¹².

Powyższa analiza definicyjna pozwala unaocnić istotę „*stresu*” w wymiarze psychicznym oraz biologicznym (zespół reakcji procesów psychicznych, fizjologicznych, somatycznych oraz chemicznych w ludzkim organizmie, jako przejaw reakcji stresowych). Otóż „*stres*” jest uniwersalną, psychofizjologiczną reakcją wewnętrzną człowieka na zewnętrzny bodziec i jego oceną poznawczą (tzw. subiektywna ocena sytuacji, postrzeganie relacji oraz sposoby niwelowania stresu). Osobnik w sieci natręctw myśli doświadczając znacznych utrudnień w codziennym funkcjonowaniu (tzw. nieefektywne działanie jednostki).

Poza pojęciem „*stres*” kluczową rolę odgrywają również czynniki lub bodźce, które wywołują uczucie stresu, tak zwane „*stresory*”. W literaturze przedmiotu wyróżniono klasyfikacje ze względu na źródło pochodzenia (stresory zewnętrzne, wewnętrzne oraz wirtualne) oraz czas trwania objawów stresu (jednorazowe, cykliczne oraz długotrwałe). Bodźce (tzw. rejestrowane wskaźniki) wywołujące zróżnicowane emocje związane z poczuciem zagrożenia, w następstwie wpływają negatywnie na stan psychiczny człowieka, co może rodzić odmienne stany ducha. Uczucie krzywdy bądź niechęci powiązane jest ze stratą, która powstała

⁹ Aleksandra Przytuła przeprowadziła pod kierownictwem A. Kicińskiego na seminarium naukowym „pedagogika osób z autyzmem” na Wydziale Nauk Społecznych KUL badania, które miały cel teoretyczny, poznawczy i praktyczny. Tu publikujemy tylko fragment realizujący cel teoretyczny wspólnych dalszych poszukiwań naukowych.

¹⁰ J.F. Terelak, *Człowiek i stres*, Bydgoszcz-Warszawa 2008, s. 14; zob. także: A. Kiciński, *Od stresu do wypalenia zawodowego nauczyciela*, w: „*Między tradycją a współczesnością*”. I Krajowy Kongres *Katechetyczny*, red. A. Bałoniak, J. Szpet. Poznań 2008, s. 271-279.

¹¹ G. Bartkowiak, „*Człowiek w pracy*”. *Od stresu do sukcesu w organizacji*, Warszawa 2009, s. 14.

¹² K. Bąk, A. Dyląg, D. Glanda, *Człowiek i psychologia*, Bielsko-Biała 2004, s. 195.

już wcześniej. Może to być utrata zdrowia wskutek choroby lub nieszczęśliwego wypadku, strata kogoś bliskiego bądź wartościowych przedmiotów, czy zatrącenie wiary w sens¹³.

2. Przyczyny i objawy stresu

Co nauczyciel religii powinien wiedzieć o przyczynach i objawach stresu? Zjawisko stresu niesie za sobą poważne konsekwencje dla rozwoju młodej osoby, jego stanu zdrowia oraz wielu innych poważnych następstw na różnych obszarach funkcjonowania. Reakcje psychogenne mogą mieć różne postacie w związku z przeżywanymi trudnymi chwilami. Symptomy przeżywanego napięcia emocjonalnego objawiają się zmianami codziennego funkcjonowania. Sytuacje trudne zakłócające funkcjonowanie osoby, najczęściej występują w postaci przeciążenia organizmu, zakłócenia, zagrożenia czy deprywacji. W wybranych koncepcjach stresu naukowcy wyodrębnili również źródła stresu ze względu na jego cechy, jak na przykład nasilenie doświadczanego stresu, przebieg faz procesu, częstotliwość występowania i czas trwania, lokalizacja (zewnątrzna lub wewnętrzna), stopień kontrolowalności oraz aktywność danego podmiotu (tzw. dziedzina)¹⁴.

W okresie edukacyjnym młodzieży znaczącą rolę odgrywa szkoła oraz napięcia emocjonalne z nią związane. W literaturze oraz dokumentach źródłowych poświadczono wiele miejsc problematyczne dyskomfortu psychicznego występującego w środowisku szkolnym, określanego inaczej stresem edukacyjnym, szkolnym czy uczniowskim. Obraz interakcji uczniów i nauczycieli w klasie szkolnej jest uwarunkowany psychopedagogicznie. Proces relacji (tzw. reakcji) stanowi pewnego rodzaju zakłócenie równowagi pomiędzy potrzebami i możliwościami oraz zasobami indywidualnymi jednostki a wymaganiami i oczekiwaniami stawianymi na zajęciach przez pedagogów, placówki szkolne czy wymagania normowe. W przypadku mechanizmów reakcji osoby na zaistniałe sytuacje kryzysowe, czy sposoby postrzegania oraz ocena poznawcza w kontekście adaptacyjnym zależne są od czynników genetycznych oraz środowiskowych¹⁵. Z pewnością przydatne dla nauczyciela jest zapisanie ewentualnych zaistniałych sytuacji kryzysowych wynikających z obserwacji środowiskowych. Te konkretne elementy składowe sytuacji stresowych, czy trudnych i bolesnych doświadczeń przyczyniają się do powstawania stanów napięcia, trudności z ich wygaszeniem oraz negatywnych zmian fizjologicznych i biochemicznych. Te dane są podstawą do konsultacji ze specjalistami o ewentualnych niewłaściwych relacjach w grupie rówieśniczej, czy związanych z tym napięciem emocjonalnym w rozwoju psychospołecznym.

Organizm ucznia w średnim wieku szkolnym w odpowiedzi na serię bodźców stresowych o nadmiernym nasileniu i wysokiej częstotliwości reaguje zmianami w poszczególnych sferach odpowiedzialnych za kontrolę nad ciałem i umysłem (tj. sfera fizjologiczna, emocjonalna, poznawcza i behawioralna), co wywołuje znaczące cierpienie i zakłóca codzienne funkcjonowanie. Zmiany zachodzące w organizmie ucznia oddziałują na pracę niektórych organów, zachowanie oraz jego zdrowie psychiczne. Nadmierne napięcie emocjonalne przyczynia się do występowania reakcji obronnych organizmu, które pełnią pewnego rodzaju

¹³ S. Korczyński, *Stres w środowisku edukacyjnym młodzieży*, Warszawa 2015, s. 26-28.

¹⁴ M. Półtorak, „Stres szkolny – skala problemu i jego symptomatologia w postrzeganiu uczniów”. *Doniesienia z badań*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2018, t. 2, nr 2, s. 47-58.

¹⁵ I. Żywno, *Przyczyny powstawania frustracji i stresu u dzieci rozpoczynających naukę szkolną*, „Życie Szkoły” 1988, nr 5, s. 305.

rolę przystosowawczą (adaptacyjną). Natomiast w przypadku ich nadmiernego lub nieadekwatnego do sytuacji użycia mogą ulec przekształceniu i prowadzić do negatywnych następstw. Do grupy najczęściej występujących reakcji fizjologicznych można zaliczyć rumienienie się, kołatanie czy szybsze bicie serca, ból zlokalizowany w nadbrzuszu, ściśnięcie i nerwobóle żołądka lub gwałtowne ruchy i nawyk zaciskania pięści¹⁶.

Warto zauważyć, że między sytuacjami stresowymi a sferą emocjonalną ucznia zachodzi związek. W trudnych sytuacjach uczeń ma problem z odnalezieniem się i opanowaniem negatywnych uczuć mu towarzyszących. Jako najczęściej wymieniane rodzaje negatywnych emocji to lęk, strach, niepokój, złość, gniew lub poczucie winy. Natomiast, z punktu widzenia skutków oddziaływań bodźców napływających ze środowiska na zmiany zachodzące w procesach poznawczych można dostrzec w procesie uczenia się młodzieży, z czego wynikają problemy w zakresie koncentracji uwagi i braku opanowania własnych myśli, problemy w udzielaniu odpowiedzi na zadane pytanie oraz specyficzne trudności w uczeniu się czy opanowywaniu pewnego zakresu materiału. Przedstawiony kontekst trudności szkolnych, czy poczucia zagrożenia przyczynia się do niepowodzeń edukacyjnych i społecznych. Pośród charakterystycznych rodzajów zaburzeń w sferze behawioralnej wyróżnia się przejawianie pewnych form zachowań agresywnych, czy przemocy szkolnej, różnego rodzaju zachowań autoagresywnych oraz samowolne opuszczanie przez uczniów zajęć lekcyjnych (absencja dzieci w szkole) i porzucenie aktywności (tj. zabawy, hobby, nauki, zerwanie kontaktów z rówieśnikami)¹⁷.

Nauczyciel zapisując objawy stresu uczniów takie jak: niepokój, czy zaburzone kontakty interpersonalne, albo zaburzenia koncentracji i pamięci uwagi, czy jakieś akty agresji motorycznej i fizycznej może pomóc specjalistom w opracowaniu strategii pozytywnego ich rozwiązania. Jest to konieczne bo z badań naukowych wynika, że podatność osoby na doświadczany stres zazwyczaj prowadzi do negatywnych następstw stresu, aniżeli do pozytywnych. Zauważa się podział reakcji stresowych ze względu na czynniki przyczyniające się do efektywności i trwałości stresora (wczesne- bezpośrednie lub późne- odległe następstwa stresu). Negatywne oddziaływanie bodźców na osobę przyczyniają się nie tylko do trwałych zmian zdrowotnych, ale również do zaburzeń osobowości i znacznego ograniczenia codziennego funkcjonowania.

3. Związek między stresem a trudnymi zachowaniami u nastolatków z zaburzeniami ze spektrum autyzmu

Autyzm jest zespołem zaburzeń neurorozwojowych o wieloczynnikowej etiologii. Spektrum zaburzeń autystycznych manifestuje ograniczenie poznawcze oraz możliwości funkcjonowania emocjonalno-społecznego. W konsekwencji następuje izolacja, deprywacja potrzeb psychicznych i standaryzacja. Zaburzenia funkcjonowania wykonawczego oddziałują na funkcjonowanie emocjonalno-społeczne osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Na podstawie współczesnych klasyfikacji diagnostycznych można wyróżnić trzy kryteria rozpoznawania osiowych objawów autyzmu (jakościowe nieprawidłowości wzajemnych interakcji społecznych; jakościowe nieprawidłowości w porozumiewaniu się; ograniczone,

¹⁶ J. Mróz, *Stres w szkole – od teorii do praktyki*, w: *Umiejętności psychologiczno-pedagogiczne w pracy nauczyciela*, red. J. Mróz, K. Kaleta, Kielce 2012, s. 121, 124-128.

¹⁷ M. Półtorak, *Stres szkolny...*, dz. cyt., s. 48-51.

powtarzające się stereotypowe wzorce zachowania, zainteresowań i aktywności), które powstały w wyniku deficytów neuropoznawczych.

Deficyty lub możliwe problemy w odbiorze i przetwarzaniu napływających informacji, czy przewidywaniu zjawisk społecznych prowadzą do zaburzenia w nadawaniu istotności sygnałom płynącym z otoczenia, czy do błędnego uwarunkowania postaw i zachowań celowych wobec środowiska. Wówczas świat w oczach dzieci zmagających się ze specjalnymi dysfunkcjami wynikającymi ze spektrum zaburzeń autystycznych wydaje się być miejscem pełnym zamętu, losowym, tajemniczym oraz najbardziej stresującym. Mechanizmy obronne, genetycznie uwarunkowane w mózgu uaktywniają się podświadomie w przypadku sytuacji stresowych przyczyniając się do wystąpienia nietypowych zachowań¹⁸.

Mózg osoby żyjącej w spektrum jest bardzo podatny na stres, co powoduje, że reakcja na bodźce lub zagrożenie jest nieprawidłowa, nadmierna, chorobliwa oraz trudna do opanowania, czy też stonowania. Zachowania występujące u osób ze spektrum autyzmu zazwyczaj są skutkiem wpływu czynników środowiskowych w etiologii, tak zwanych zakłóceń rozwojowych. Zakłócenia procesu uspołecznienia u dziecka autystycznego powstają na skutek interakcji czynników genetycznych i środowiskowych. W odpowiedzi na wystąpienie niesprzyjających elementów w środowisku automatycznie wyzwała się reakcja stresowa przyczyniająca się do pojawienia niepożądanych i trudnych odczuć, jak silny lęk związany z zagrożeniem, który uzewewnętrznia się z nerwową reakcją osoby na daną sytuację (tj. krzyk, ucieczka, chaotyczne ruchy, zastyganie w bezruchu, agresja wobec własnej osoby i innych ludzi) oraz towarzyszące jej okoliczności¹⁹. Twórcy koncepcji naukowych wskazują jednocześnie na negatywne następstwa oddziaływania czynników psychologicznych na jednostkę, których głównymi objawami są: zamknięcie w sobie; lękowe potrzeby utrzymywania stałości stanu rzeczy w świecie zewnętrznym; nieadekwatne do bodźca reakcje i inne²⁰.

Do najistotniejszych czynników ryzyka wystąpienia reakcji organizmu na sytuacje lękowe u uczniów z ASD oraz powiązane z nimi problemy emocjonalne, zalicza się między innymi: odbierane konkretne bodźce zewnętrzne dochodzące z otoczenia (tj. bodźce dźwiękowe, wzrokowe, zapachowe, smakowe, czy dotykowe); wpływ wewnętrznych czynników na funkcjonowanie jednostki (tj. zakłócenie równowagi; odczuwany dyskomfort w postaci bólu, pieczenia, mrowienia; głód; uczucie psychicznej lub fizycznej niewygody; nerwowość i rozdrażnienie; stany lękowe skutkujące podenerwowaniem i stałym pobudzeniem); „ogólne przeciążenie wynikające z nadmiaru sytuacji, z nakładających się i krzyżujących dźwięków, czy poczucia chaosu w otoczeniu”²¹; specyficzne cechy otoczenia; zadania złożone o zmiennej i niejasnej strukturze, dwuznaczność i niestabilność następstwa zdarzeń, nagłe zmiany planów, nieoczekiwane wydarzenia życiowe; problemy interpersonalne, czy trudności w relacjach międzyludzkich związane z niepowodzeniami komunikacyjnymi lub doświadczoną przemocą psychiczną lub fizyczną.

¹⁸ A. Bombińska-Domżał, J. Kossewska, „Nieprzewidywalny mózg i nieprzewidywalny świat”. *Zaburzenia ze spektrum autyzmu w ujęciu neuronauk a możliwości terapii*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Paedagogica” 2016, nr 7, s. 87-104.

¹⁹ M. Bobkowicz-Lewartowska, „Autyzm dziecięcy”. *Zagadnienia diagnozy i terapii*, Kraków 2000, s. 34-35; por. A. Prokopiak, *Uczeń z autyzmem*, Lublin 2017, s. 16.

²⁰ E. Pisula, *Małe dziecko z autyzmem*, Gdańsk 2005, s. 23.

²¹ R. Stefańska-Klar, *Przedszkolak i uczeń ze spektrum autyzmu*, w: *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu i szkole*, red. J. Skibska, M. Warchał, Kraków 2013, s. 8-9.

Poza przeanalizowanymi kryteriami osiowych objawów autyzmu wyróżnionych we współczesnej klasyfikacji diagnostycznej oraz towarzyszących im okoliczności zwraca się uwagę na aspekt występowania zachowań trudnych wśród uczniów zmagających się ze specjalnymi dysfunkcjami wynikającymi ze spektrum zaburzeń autystycznych. Rozpatrując istotę znaczenia reakcji nauczyciela i uczniów przebywających w otoczeniu ucznia z ASD, który przejawia zachowania trudne, należy zwrócić uwagę na fakt, iż gdy niepożądane zachowanie zostanie zignorowane i nie nastąpi stymulacja pod wpływem czynników, to prawdopodobnie zniknie, jednakże niekorzystne nawyki zostaną zintensyfikowane i utrwalone w związku z przyjmowaną postawą oraz wyraźnym poddaniem się wzbudzającym nieustannym kontrowersjom. Wśród uczniów zmagających się ze specjalnymi dysfunkcjami wynikającymi ze spektrum zaburzeń autystycznych można dostrzec „czytelne przykłady atypowych lub nieskutecznych reakcji na społeczne zabiegi innych”²² oraz zachowania trudne uznawane za nietypowe, nieprzewidywalne i problematyczne. Występowanie nieadekwatnych zachowań wyznacza poziom przeżywanego stresu w związku z trudnym doświadczeniem „inności” oraz sytuacji społecznych.

4. Strategie radzenia sobie ze stresem nastolatków z ASD

W literaturze przedmiotu jest niewiele całościowych opracowań koncentrujących się na wykorzystywanych ścieżkach radzenia sobie ze stresem przez młodzież z ASD a właściwościami zaburzenia. Wśród tych uczniów obserwuje się różnie przeżywane emocje negatywne oraz wykorzystywane przez nich sposoby regulacji nastroju, czy przezwyciężania stresu. Koncentrując się na teorii radzenia sobie ze stresem i rozbieżności definicyjnej na podstawie kryterium klasyfikacji kontekstów znaczeniowych (tj. proces, strategia i styl) w szerokim ujęciu tego tematu, należy przywołać podstawową formę definicyjną poznawczo-transakcyjnej koncepcji stresu i aktywności zaradczej. Radzenie sobie (ang. „*coping*”) wywodzi się od wyrazu „*cope*”, z języka angielskiego słowo oznacza sukces w zarządzaniu. Termin „*coping*” powszechnie interpretowany jest, jako „zbiór strategii używanych w celu radzenia sobie z aktualnymi lub przewidywanymi trudnościami oraz związanych z nimi przykrymi emocjami”²³. W polskiej literaturze naukowej oraz danych źródłowych można znaleźć synonimy danego wyrazu, jako swego rodzaju treść przedmiotowa, która ulega pewnej zmianie leksemu „radzenie sobie” na leksemy pokrewne w języku polskim (tj. zmaganie się, readaptacja, czynności zaradcze oraz proces zaradczy) wyrażone przy pomocy poszerzenia pola semantycznego wyrazu lub jego zawężeniu. Podczas gdy w języku angielskim, jako przedmiocie badań psychologicznych występuje określenie „*coping*”, jako termin mechanizmu obronnego wywodzącego się z klasycznej psychoanalizy. „Natomiast radzenie sobie ze stresem w ujęciu poznawczym rozumiane jest, jako świadome wysiłki zmierzające do opanowania stresu”²⁴. Podstawowa klasyfikacja form przezwyciężania stresu opiera się na kryterium modalności radzenia sobie (tj. wysiłki poznawcze czy behawioralne) i kryterium funkcjonalne, które jest ukierunkowane na rozwiązywanie problemu lub na zmianę stanu emocjonalnego.

²² American Psychiatric Association DSM-5 Development, www.dsm5.org, cyt. za: R. Stefańska-Klar, *Przedszkolak i uczeń ze spektrum autyzmu*, w: *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu i szkole*, red. J. Skibska, M. Warchał, Kraków 2013, s. 4.

²³ J. Borkowski, *Radzenie sobie ze stresem a poczucie tożsamości*, Warszawa 2001, s. 22.

²⁴ Tamże, s. 22-23.

Spośród wielu definicji „*radzenie sobie ze stresem*” za najbardziej odpowiednią do niniejszego opracowania przyjęto definicję Stanisława Korczyńskiego, który uważa, że: „*radzenie sobie ze stresem polega na aktywizowaniu procesów wewnętrznych i uruchamianiu określonych zachowań mających na celu opanowanie, tolerowanie, minimalizowanie wymagań środowiskowych lub własnych potrzeb*”²⁵. Poza tym, należy również zwrócić uwagę na ujęcie definicyjne radzenia sobie ze stresem określone przez Matheny, Ayccock, Pugh, Curlette oraz Cannella (1986) w artykule zatytułowanym *Stress coping: A qualitative and quantitative synthesis with implications for treatment*, jako: „*wysiłek świadomy lub nieświadomy związany z zapobieganiem, eliminowaniem lub osłabianiem stresorów albo z tolerowaniem ich efektów w sposób najmniej szkodliwy*”²⁶.

Powyższe definicje terminu naukowego związanego z przedmiotem badań, dowodzą na istnienie pozytywnej korelacji między cechami uczestników procesu poznawczo- transakcyjnego, a takimi kontekstami znaczeniowymi jak proces, strategia oraz styl. Determinanty osobowościowe procesu radzenia sobie ze stresem wyznaczają współzależność między poziomem przeżywanego stresu i postawami młodzieży autystycznej w środowisku edukacyjnym.

W przypadku osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w praktyce i badaniach naukowych autorzy opracowań przedmiotu zainteresowań dowiedli, że w obliczu sytuacji stresowych, czy zdarzeń wraz z nadmierną identyfikacją jednostka staje się ofiarą negatywnego wpływu stresu i jego skutków. Na podstawie badań empirycznych można zauważyć, że jednostki zmagające się z dysfunkcjami wynikającymi z zaburzeń ze spektrum autyzmu doświadczają myśli samobójczych, co może przyczynić się do podjęcia próby samobójczej. Ponadto osoby autystyczne na poziomie odmiennego funkcjonowania prezentują objawy urazów psychicznych, zasadnicze objawy depresji, bądź poczucie silnego lęku. Niestety, badania poziomu stresu u osób ze spektrum autyzmu nie są miarodajne ze względu na ograniczony zasób adekwatnych narzędzi badawczych. W efekcie ograniczonej dostępności narzędzi badawczych, jako pewnych determinantów jakości funkcjonowania jednostek autystycznych w obliczu sytuacji trudnych obserwuje się niemożność zmierzenia i ustalenia przyczyn oraz źródeł stresu, a także zapropionowania rozwiązań terapeutycznych. W świetle przedstawionych wyników badań empirycznych i aspektów teoretycznych uzyskano potwierdzenie koncepcji teoretycznej, że: „*ciało osoby ze spektrum autyzmu reaguje na stres inaczej. Powoduje to niedopasowanie regulacji pobudzenia do świadomości emocjonalnej*”²⁷.

Ponadto osobom ze spektrum zaburzeń autystycznych często towarzyszą takie objawy jak nietypowe reakcje na bodźce sensoryczne, które są spowodowane wrodzoną, specyficzną wrażliwością układu nerwowego. Nietypowy próg wrażliwości przyczynia się do paradoksalnej reakcji na bodźce. Trudność ta stanowi pewnego rodzaju źródło frustracji i dodatkowego stresu dla osobnika. E. Pisula ze swym zespołem badawczym natomiast dowiodła, że istnieje zależność między poziomem reaktywności sensorycznej z nasileniem syndromu autyzmu a dwoma stylami radzenia sobie pozytywnymi, czy też negatywnymi.

²⁵ S. Korczyński, *Stres w środowisku edukacyjnym młodzieży*, Warszawa 2015, s. 35-36.

²⁶ Zob. K.B. Matheney, D.W. Ayccock, J.L. Pugh, W.L. Curlette, K. Cannella, *Stress coping: A qualitative and quantitative synthesis with implications for treatment*, „Counselling of Psychology” 1986, t. 14, nr 4, s. 509, cyt. za: J.F. Terelak, „Człowiek i stres”. *Koncepcje, źródła, reakcje, radzenie sobie, modyfikatory*, Bydgoszcz 2008, s. 301.

²⁷ A. Prokopiak, „Autonomia Osób ze Spektrum Autyzmu”..., dz. cyt., s. 80-84.

W ocenie autorki osoby z ASD znacznie gorzej oraz ze zwiększoną częstotliwością doświadczają i odczuwają w sposób specyficzny stres związany z zagrożeniami, czy problemami, które występują w życiu codziennym²⁸.

Rozpatrując natomiast możliwości osób autystycznych w zakresie radzenia sobie ze stresem i specyfiki napotykanym przez nich stresorów należy wskazać wyniki istotne statycznie w przypadku stosowanych strategii. Atypowość rozwoju ucznia z ASD, jego niepowtarzalność i indywidualna ścieżka radzenia sobie z zaburzeniami lękowymi oraz problemami, manifestowana jest w różny sposób. Problem ten jest bardzo czytelny, osoby zmagające się ze specjalnymi dysfunkcjami wynikającymi ze spektrum autyzmu demonstrowają atypowe często nieskuteczne reakcje (tj. wycofanie się, rozwój mechanizmów obronnych, zamykanie się w sobie, agresja) wraz z nieodpowiednimi strategiami przezwyciężania stresu (tj. stereotypowe zachowania motoryczne, werbalne, bądź nietypowe zachowania sensoryczne)²⁹.

Dokonany przegląd i analiza pojęć dotycząca konceptualizacji stresu i procesu radzenia sobie w ujęciu literatury przedmiotu i danych źródłowych ukazuje, że osoby badane znacznie gorzej funkcjonują w społeczeństwie z powodu doświadczanego stresu psychospołecznego. Niepożądane symptomy zachowań lub reakcji stresowych często nie są wynikiem zaburzeń spektrum autyzmu, a są one pewnego rodzaju sygnałem stresowym w wyniku bezradności jednostki wobec zagrożenia czy problemów. Do niepowodzeń i poczucia bezsilności w obliczu sytuacji trudnych można przypisać brak wdrożenia działań prewencyjnych wobec stresu, bądź ich nieodpowiednie wykorzystanie, nie zahamowanie działań chaotycznych i nieadekwatnych do sytuacji.

Podsumowanie

Termin „stres” nie występuje w Biblii i nie występuje w niej także termin „autyzm”. Jednak rzeczywistość Słowa Bożego wprowadza nas w ponowne odkrycie przypowieści ewangelicznej o dobrym Samarytaninie (Łk 10,25-37), bowiem na drodze służby w szkole, często dziś spotykamy się z osobami z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Poznanie ich, próba zrozumienia ich sposobu funkcjonowania jest wyzwaniem dla nauczycieli, którzy chcą im pomóc rozwijać się całościowo. Dla nauczycieli religii będzie to włączenie się w troskę Kościoła katolickiego, która wyrasta z działania samego Boga. Jezus Chrystus pokazał nam, że Bóg troszczy się o każdego człowieka. Niejako wyprowadza każdego człowieka z sytuacji stresowej, czasami uzdrawia, czasami uczy i zachęca, aby nie myśleć o nim jako przedmiocie troski, ale o podmiocie, który mamy poznać i spróbować zrozumieć jego zadania we wspólnocie ludzi wierzących. Inspiracja biblijna nie zwalnia nas od poznania dorobku pedagogiki, psychologii, czy medycyny. Inspiracja ta odrzuca pokusę „udawania” specjalistów, czy wprost diagnozowania na własną rękę, bez odpowiedniego przygotowania. Połączenie inspiracji biblijnej i współczesnego dorobku nauk prowadzi nas do przekonania, że razem możemy tworzyć kulturę włączania.

²⁸ E. Pisula, D. Danielewicz, R. Kawa, W. Pisula, *Autism Spectrum Quotient, Coping with Stress and Quality of Life in a Non-Clinical Sample- An Exploratory Report*, „Health Qual Life Outcomes” 2015, nr 13, s. 173.

²⁹ A. Prokopiak, „Autonomia Osób ze Spektrum Autyzmu”..., dz. cyt., s. 80-84.

Bibliografia

- Bartkowiak G., *„Człowiek w pracy”. Od stresu do sukcesu w organizacji*, Warszawa 2009.
- Bąk K., Dyląg A., Glanda D., *Człowiek i psychologia*, Bielsko-Biała 2004.
- Bombińska-Domżał A., Kossewska J., *„Nieprzewidywalny mózg i nieprzewidywalny świat”. Zaburzenia ze spektrum autyzmu w ujęciu neuronauk a możliwości terapii*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Paedagogica” 2016, nr 7, s. 87-104.
- Bobkiewicz-Lewartowska M., *„Autyzm dziecięcy”. Zagadnienia diagnozy i terapii*, Kraków 2000.
- Borkowski J., *Radzenie sobie ze stresem a poczucie tożsamości*, Warszawa 2001.
- Cohen F., Lazarus R., *Coping with stress of illness*, w: *Health psychology: a handbook*, G.C. Stone, N.E. Adler, F. Cohen (Eds.), San Francisco 1979.
- Goliszek P., *Kierunek personalistyczny w katechezie*, „Roczniki Pastoralno-Katechetyczne” 2013, t. 60, nr 5, s. 129-141.
- Kiciński A., *Od stresu do wypalenia zawodowego nauczyciela*, w: *„Między tradycją a współczesnością”. I Krajowy Kongres Katechetyczny*, red. A. Bałoniak, J. Szpet, Poznań 2008, s. 271-279.
- Kiciński A., Kalinowska N., *Nauczyciele religii katolickiej wobec wyobrażeń dorosłości dzieci ze spektrum autyzmu w opinii rodziców*, „Zeszyty Formacji Katechetów” 2023, t. 91, nr 3, 85-92.
- Korczyński S., *Stres w środowisku edukacyjnym młodzieży*, Warszawa 2015.
- Łabednowicz S., *Tożsamość i formacja katechetów*, Radom 2022.
- Matheney K.B., Aycok D.W., Pugh J.L., Curlette W.L., Cannella K., *Stress coping: A qualitative and quantitative synthesis with implications for treatment*, „Counselling of Psychology” 14 (4) (1986), s. 499-549.
- Mróz J. (red.), *Stres w szkole – od teorii do praktyki*, Kielce 2012.
- Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy Prawo oświatowe z dnia 10 marca 2023 r.* (Dz.U. 2023 poz. 900).
- Terelak J. F., *Człowiek i stres*, Bydgoszcz-Warszawa 2008.
- Pisula E., *Małe dziecko z autyzmem*, Gdańsk 2005.
- Pisula E., Danielewicz D., Kawa R., Pisula W., *Autism Spectrum Quotient, Coping with Stress and Quality of Life in a Non-Clinical Sample- An Exploratory Report*, „Health Qual Life Outcomes” 2015, nr 13.
- Prokopiak A., *„Autonomia osób ze spektrum autyzmu”. Predyktory psychospołeczne*, Lublin 2020.
- Prokopiak A., *„Autyzm”. Przegląd definicji, etiologia, kryteria diagnostyczne*, w: *Autyzm i rodzina*, red. A. Prokopiak, Z. Palak, Lublin 2017, s. 15-40.
- Prokopiak A. (red.), *Osoby ze spektrum autyzmu w biegu życia*, Lublin 2020.
- Prokopiak A., *Uczeń z zaburzeniami ze spektrum autyzmu na katechezie w szkole ogólnodostępnej*, „Zeszyty Formacji Katechetów” 2014, t. 56, nr 4, s. 61-68.
- Przytuła A., *Funkcjonowanie emocjonalno-społeczne nastolatków ze spektrum autyzmu a strategię radzenia sobie ze stresem*, Lublin 2022.
- Półtorak M., *„Stres szkolny – skala problemu i jego symptomatologia w postrzeganiu uczniów”. Doniesienia z badań*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2018, t. 2, nr 2, s. 47-58.
- Stefańska-Klar R., *Przedszkolaki i uczeń ze spektrum autyzmu*, w: *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu i szkole*, red. J. Skibska, M. Warchał, Kraków 2013.
- Zellma A., *Profesjonalny rozwój nauczyciela religii*, Olsztyn 2013.
- Żywno I., *Przyczyny powstawania frustracji i stresu u dzieci rozpoczynających naukę szkolną*, „Życie Szkoły” (1988), nr 5, s. 305-310.

Wyzwania wobec stresu nastolatków z zaburzeniami spektrum autyzmu na lekcji

Streszczenie

Termin „stres” nie występuje w Biblii i nie występuje w niej także termin „autyzm”. Jednak rzeczywistość słowa Bożego wprowadza nas w ponowne odkrycie przypowieści ewangelicznej o dobrym Samarytaninie (Łk 10,25-37), bowiem na drodze służby w szkole, często dziś spotykamy się z osobami z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Poznanie ich, próba zrozumienia ich sposobu funkcjonowania jest wyzwaniem dla nauczycieli, którzy chcą im pomóc rozwijać się całościowo. Dla nauczycieli religii będzie to włączenie się w troskę Kościoła katolickiego, która wyrasta z działania samego Boga. Jezus Chrystus pokazał nam, że Bóg troszczy się o każdego człowieka. Niejako wyprowadza każdego człowieka z sytuacji stresowej, czasami uzdrawia, czasami uczy i zachęca, aby nie myśleć o nim jako przedmiocie troski, ale o podmiocie, który mamy poznać i spróbować zrozumieć jego zadania we wspólnocie ludzi wierzących. Inspiracja biblijna nie zwalnia nas od poznania dorobku pedagogiki, psychologii, czy medycyny. Inspiracja ta odrzuca pokusę „udawania” specjalistów, czy wprost diagnozowania na własną rękę, bez odpowiedniego przygotowania. Połączenie inspiracji biblijnej i współczesnego dorobku nauk prowadzi nas do przekonania, że razem możemy tworzyć kulturę włączania.

Słowa klucze: autyzm, stres, szkoła, nauczyciele.

*Ks. dr hab. Andrzej Kiciński, prof. KUL – kierownik Katedry Katechetyki Szczegółowej i Współczesnych Form Przekazu Wiary Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Lublinie.
ORCID: 0000-0003-3076-6878*

Mgr Aleksandra Przytuła – absolwentka pedagogiki specjalnej i anglistyki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Lublinie. Nauczyciel wspomagający w przedszkolu integracyjnym w Lublinie.