



Filip Nieradka

ORCID: 0000-0002-3964-1265

Zespół Szkół Specjalnych nr 14 im. prof. Marii Grzegorzewskiej w Krakowie

e-mail: nieradkaf@gmail.com

Dominik Strzelecki

ORCID: 0000-0003-4675-2462

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

e-mail: dominik.strzelecki@uken.krakow.pl

Doświadczenia zawodowe nauczycieli ze spektrum autyzmu – analiza tematyczna narracji autobiograficznych z internetowych platform¹

Słowa kluczowe: autystyczny nauczyciel, doświadczenia zawodowe, analiza tematyczna, platformy internetowe

Streszczenie. We współczesnej literaturze coraz częściej dostrzega się potrzebę wsparcia aktywizacji osób ze spektrum autyzmu, szczególnie z uwagi na duży wskaźnik bezrobocia wśród wyżej wymienionej grupy oraz zajmowanie przez nich stanowisk poniżej ich umiejętności i/lub kwalifikacji. W związku z tym postanowiono pochylić się nad kwestią aktywności zawodowej osób ze spektrum autyzmu w sektorze edukacji. Zatem doświadczenia zawodowe autystycznych nauczycieli stanowiły problem badawczy, zaś za cel działań empirycznych przyjęto analizę treści narracji zamieszczonych na zagranicznych, otwartych portalach internetowych. Zgromadzony materiał badawczy, pochodzący od dwudziestu trzech nauczycieli (lub kandydatów na nauczycieli), został poddany analizie tematycznej z zastosowaniem podejścia indukcyjnego. Wyniki analiz

¹ Autorzy wykorzystali narzędzie ChatGPT w niskim stopniu ingerencji, w zakresie korekty językowej i stylistycznej tekstu. Wyniki wsparcia SI zostały przez nich zweryfikowane i zaakceptowane. Autorzy ponoszą pełną odpowiedzialność za ostateczne brzmienie publikacji.

pozwołyły na wyodrębnienie sześciu głównych obszarów związanych z doświadczeniami nauczycieli ze spektrum autyzmu. Należą do nich: motywacja do podjęcia pracy, sposoby doznawania roli zawodowej, relacje interpersonalne w szkole, aspekty dydaktyczno-wychowawcze, organizacyjne warunki pracy oraz strategie przetrwania. Narracje autystycznych nauczycieli pokazują, że praca w zawodzie pedagoga może generować liczne wyzwania – m.in. w obszarze zarządzania klasą czy radzeniu sobie z obciążeniami sensorycznymi. Jednocześnie należy podkreślić, że mogą oni być wyjątkowo uważnymi i wartościowymi nauczycielami. Istotne znaczenie ma tutaj charakter środowiska pracy – jego otwartość na neuro różnorodność, elastyczność organizacyjna oraz uwzględnienie preferencji sensorycznych nauczycieli w spektrum autyzmu.

Professional experiences of teachers on the autism spectrum – a thematic analysis of autobiographical narratives from online platforms

Keywords: autistic teacher, work experience, thematic analysis, online platforms

Abstract. Contemporary literature increasingly recognizes the need to support the professional activation of people on the autism spectrum, particularly in view of the high unemployment rate among this group and the fact that they are often employed in positions below their skills and qualifications. Accordingly, attention has been directed to the issue of professional activity among people on the autism spectrum in the education sector. Therefore, the professional experiences of autistic teachers constituted the research problem, while the objective of the empirical study was to analyse narratives published on international, open-access online platforms. The research material, obtained from twenty-three teachers (or teacher candidates), was subjected to thematic analysis conducted using an inductive approach. The results of the analysis made it possible to identify six main areas related to the experiences of teachers on the autism spectrum: motivation to undertake work, ways of experiencing the professional role, interpersonal relationships at school, teaching and educational aspects, organisational working conditions, and survival strategies. The narratives of autistic teachers indicate that working in the teaching profession can pose numerous challenges, including classroom management and coping with sensory overload. At the same time, it should be emphasised that they may also be exceptionally attentive and valuable educators. The nature of the work environment plays a crucial role in this regard – particularly its openness to neurodiversity, organisational flexibility, and consideration of the sensory preferences of teachers on the autism spectrum.

Wprowadzenie

Aktywność zawodowa może przyczyniać się do lepszego funkcjonowania człowieka oraz podnoszenia jego dobrostanu, wzmocnienia wiary we własne możliwości i zdolności. Sytuacja dorosłych z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (*Autism Spectrum Disorder*, ASD) na rynku pracy mocno różni się od osób neurotypowych, a nawet tych posiadających inne niepełnosprawności, i wypada znacznie gorzej (Chen i in., 2015). Poszukując przyczyn tego stanu rzeczy, można w sposób linearny przypisać immanentnym cechom spektrum autyzmu, które charakteryzują się trudnościami związanymi z komunikacją interpersonalną i interakcjami społecznymi oraz ograniczonymi i powtarzalnymi wzorcami zachowań, a także zainteresowań (American Psychiatric Association [APA], 2013). Deficyty te stanowią integralną część osoby ze spektrum autyzmu oraz utrzymują się na przestrzeni życia jednostki. Niemniej jednak sposób, w jaki trudności te manifestują się, ulega zmianie w zależności od dynamicznych czynników, takich jak wiek, proces dojrzewania oraz indywidualne doświadczenia życiowe.

Autyzm jako spektrum ukazuje różnorodność w zakresie funkcjonowania jednostek, co implikuje, że niektóre z nich są w stanie osiągać względnie samodzielne życie, podczas gdy inne wymagają istotnego wsparcia. W ostatnich latach zaobserwowano znaczny wzrost występowania zaburzeń ze spektrum autyzmu. Szacuje się, że wskaźniki występowania autyzmu w populacji światowej wynosi 1%. Niestety brakuje szczegółowych danych we wspomnianym zakresie na gruncie polskim, dlatego często w publikacjach autorzy powołują się na ogólnoswiatowy wskaźnik rozpowszechnienia tego zaburzenia. Warto podkreślić, że statystyki z USA wskazują na gwałtowny wzrost diagnoz ASD w ostatnich 20 latach i obecnie szacuje się, że dotyczy ona 1 na 54 dzieci (Kutwa, 2022), co stanowi alarmujący sygnał do eksploracji otwartości rynku pracy dla osób z ASD.

W badaniu prowadzonym w Wielkiej Brytanii wykazano, że wskaźnik zatrudnienia osób z ASD wyniósł 18% (Whitehouse i in., 2009). Natomiast badania prowadzone z wykorzystaniem ogólnokrajowej bazy danych NLTS2, która gromadzi dane o osobach z niepełnosprawnościami z USA, pozwalają na stwierdzenie, że tylko nieco ponad połowa młodych dorosłych ze spektrum autyzmu posiadała odpłatne zatrudnienie w okresie 6 lat od ukończenia szkoły średniej. Dla porównania aż 69% osób z niepełnosprawnością intelektualną miała odpłatną pracę, a w przypadku jednostek z trudnościami w uczeniu się – ponad 90%

teższe grupy była aktywna zawodowo w ciągu pierwszych 6 lat po ukończeniu szkoły (Shattuck i in., 2012).

Analizując sytuację w Polsce, można zauważyć, że w naszym kraju nie ma precyzyjnych danych dotyczących odsetka aktywnych zawodowo osób w spektrum autyzmu. Szacuje się jednak, że wynosi on jedynie 2% wszystkich osób ze spektrum (Siedler i Idczak-Paceś, 2021). Jeśli chodzi o zatrudnienie jednostek z ASD w Europie, to również sytuacja jest bardzo zła, jednak nieco lepsza niż w Polsce. W Unii Europejskiej aktywnych zawodowo osób w spektrum autyzmu jest pięciokrotnie więcej niż w naszym kraju (Baranger, 2019). W raporcie dotyczącym zatrudnienia osób z ASD w Polsce Krzysztof Kutwa (2022) alarmuje, że choć szacunki dotyczące częstości zatrudnienia osób z ASD są tak dramatyczne, to nawet sytuacja jednostek aktywnych zawodowo nie jest optymistyczna, gdyż 2/3 spośród pracujących osób ze spektrum autyzmu nie zarabiają wystarczająco, aby pozwolić sobie na samodzielne życie (Kutwa, 2022).

Próbując odnieść się do kwestii demograficznych, zgodnie z doniesieniami zawartymi w Ogólnopolskim Spisie Autyzmu (Płatos i in., 2016) spośród osób z diagnozą (Zespół Aspergera lub autyzm bez deficytu intelektualnego) jedynie 45% jednostek była czynna zawodowo, natomiast pozostałe nie posiadały zatrudnienia. W grupie aktywnych zawodowo dominowały kobiety z ASD (61%) w porównaniu do mężczyzn (36%). Spośród 72 osób badanych większość (64%) aktywnych zawodowych jednostek mieszkała w dużych miastach (powyżej 200 tys. mieszkańców). Jeśli chodzi o odsetek aktywnych zawodowo osób w poszczególnych przedziałach wiekowych to wśród najmłodszych osób (18–24 lata) – pracowało jedynie 12% badanych, w okresie 25–30 lat – pracowało 38% badanych, zaś w powyżej 30. roku życia aktywnych zawodowo osób było aż 77%. Jeśli chodzi o wykształcenie – większość osób miała wykształcenie wyższe (65%) i najczęściej wykonywanym zawodem był informatyk (ponad 20%), kolejno (każdy z zawodów po 9%) lekarz, prawnik, nauczyciel oraz inżynier (3%).

W ostatnich latach rośnie zainteresowanie rolą osób ze spektrum autyzmu również w profesjach wymagających intensywnej interakcji społecznej, czyli w tzw. zawodach pomocowych, tj. lekarze i pielęgniarki, urzędnicy, pracownicy socjalni czy nauczyciele. Warto dodać, że to grupy zawodowe, które są szczególnie narażone na wypalenie zawodowe ze względu na charakter pracy (Tucholska, 2001). Pomimo powszechnej wiedzy i przekonań dotyczących trudności osób ze spektrum autyzmu w aspekcie interakcji społecznych, jednostki z ASD angażują się w pracę wymagającą współpracy z innymi oraz dostrzegają korzyści dla

pracodawców, które wiążą z ich neuroatypowymi cechami. Pracownicy ze spektrum autyzmu, poza ogromną dbałością o szczegóły, zdolnością do kreatywnego (oryginalnego) rozwiązywania problemów i wysoką wydajnością, mocno eksponowali także silne poczucie sprawiedliwości społecznej, a w kontekście kluczowym dla zawodów sektora opieki i edukacji – większą skłonność do samodoskonalenia (poprawy jakości swojej pracy), a także otwartości na odmienne funkcjonowanie i zachowania poszczególnych osób w danym środowisku, co z powodzeniem może przekładać się na wspieranie poszczególnych podmiotów danej placówki w osiąganiu wspólnych celów (Cope i Remington, 2022). Można zatem stwierdzić, że pracownicy ze spektrum autyzmu, podobnie jak pracownicy neurotypowi, mają wysokie kompetencje zawodowe, ale także zmagają się z pewnymi ograniczeniami, mogącymi wiązać się nie tylko ze spektrum autyzmu, ale także z ich indywidualnymi cechami osobowymi.

Poszukując informacji na temat mocnych stron i barier polskich pracowników ze spektrum autyzmu, autorom udało się dotrzeć do ogólnopolskiego badania sytuacji dorosłych osób w spektrum autyzmu na rynku pracy. Warto podkreślić, że eksploracje te obejmowały grupę niewielką pod względem liczebności i zróżnicowaną pod względem socjodemograficznym ($N = 18$). Mimo braku możliwości generalizacji danych pochodzących z badania warto wziąć pod uwagę, że wspomniane ustalenia zawierały również pewne cechy osób z ASD wyartykułowane w raporcie Rosie Cope i Anny Remington (2022), choć uzupełniały je o dodatkowe informacje.

Badani z polskiej grupy podkreślali, że wiele z ich zalet wynika z hiperfiksacji na punkcie wykonywanej pracy. Wyartykułowano także, że ich zdolność dostrzegania nieoczywistych powiązań mocno przekłada się na efektywność pracy – szczególnie lepsze rozumienie dzieci (Perkowski i in., 2024), co może stanowić niejako pewną istotną predyspozycję do pracy w edukacji czy sektorze opieki. Odnosząc się do barier zawodowych osób z ASD, wskazano m.in. na trudności w zakresie złożonych interakcji społecznych oraz komunikacji interpersonalnej, ale także nadwrażliwość sensoryczną czy problemy z koncentracją. Niektórzy badani zwracali także uwagę na to, że zbyt szybko się poddają. Istotną trudnością w pracy są dla osób z ASD zmienne i nieprzewidywalne sytuacje zawodowe. W percepcji osób z ASD, szczególnie dotkliwym problemem jest ich impulsywność, wykańczający stres, dodatkowo występujące zaburzenia emocjonalne i/lub lękowe (Perkowski i in., 2024). Zwracając jednak uwagę na subiektywnie oceniane (przez pracowników ze spektrum autyzmu) potencjał, tj. m.in. artykułowane zdolności dostrzegania nieoczywistych powiązań czy otwartości na odmienne

ludzkie funkcjonowanie oraz różnorodne zachowania, zasadnym wydaje się przeanalizowanie sytuacji pracowników z ASD w sektorze edukacji.

Zgodnie z literaturą przedmiotu, osoby ze spektrum autyzmu zostają specjalistami i nauczycielami czy asystentami nauczyciela (Stevens, 2022; Wood i Happé, 2021; Wood i in., 2022; 2025a; 2025b). Środowisko szkolne powszechnie uznawane jest za miejsce mocno zróżnicowane i nieprzyjazne sensorycznie (Bombińska-Domżał i in., 2020). Niesie to za sobą (poza wieloma innymi wyzwaniem) liczne negatywne konsekwencje dla funkcjonowania zarówno autystycznych uczniów (Hatton, 2018), jak również neuroatypowych nauczycieli. Mimo tego szkoła może stanowić przestrzeń umożliwiającą spełnianie misji pedagogicznej – dzięki monotropijnemu zaangażowaniu się w dany obszar edukacji, w którym autystyczny nauczyciel może być wybitnym ekspertem. Dodatkowo nauczyciele z ASD deklarują, że mogą czuć szczególne zrozumienie dla odmiennych uczniów, którzy bywają źle traktowani przez część neurotypowych nauczycieli lub marginalizowani przez grupę rówieśniczą (Wood i in., 2025b).

Metodologia

Przedmiot, cel i paradygmat badań

Przedmiotem eksploracji były doświadczenia zawodowe autystycznych nauczycieli. Z kolei cel badawczy stanowiło poznanie treści autonarracji nauczycieli ze spektrum autyzmu, związanych z ich doświadczeniami (około)zawodowymi. Określenie przedmiotu i celu dociekań empirycznych pozwoliło na postawienie jednego problemu badawczego, skonstruowanego w formie następującego pytania: Jakie doświadczenia towarzyszą autystycznym nauczycielom w pracy zawodowej?

Z uwagi na przyjęcie perspektywy neuroroznorodności, zgodnie z którą odmiennosc w społeczeństwie postrzegana jest jako korzystna dla wszystkich jego członków (Kanar i Bąbka, 2024; Silberman, 2021), a neurologicznie nietypowy rozwój jednostki traktowany jest jako naturalny element ludzkiej zmienności (Kapp, 2020), w niniejszym badaniu odstąpiono od patologizującego ujęcia diagnozy ze spektrum autyzmu. Zamiast koncentrować się na powszechnie opisywanych w literaturze obszarach funkcjonowania utożsamianych z deficytami wynikającymi z ASD, przyjęto perspektywę otwartą, umożliwiającą eksplorację zjawiska bez narzucania wąskich kategorii interpretacyjnych. Tym samym nie stawiano dodatkowych pytań/problemów szczegółowych. Takie podejście

pozwoili na identyfikacj zarówn potencjalnych wyzwań, jak i zasobów, które mogą ujawniać się w doświadczeniach neuroatypowych nauczycieli.

Organizacja, źródła danych i przebieg badań

Dążąc do uzyskania odpowiedzi na postawione pytanie badawcze, podjęto działania zmierzające do zlokalizowania narracji autystycznych nauczycieli w internecie. Niestety ustalone kryteria włączenia (przeszłe lub teraźniejsze doświadczenia nauczyciela – również na etapie przygotowania do zawodu; deklaracja spektrum autyzmu; wypowiedź w formie wpisu na forum; forum publiczne – bez konieczności dołączania do zamkniętych grup na portalach społecznościowych) nie pozwoliły na zakwalifikowanie wpisów polskojęzycznych. Podczas przeszukiwania anglojęzycznych źródeł internetowych natrafiono na dwa fora, które zawierały interesujące (wpisujące się w obszar poszukiwań) treści. Reddit² i Quora³ to otwarte fora, które pozwalają na dzielenie się swoimi refleksjami, przeżyciami oraz stanowią przestrzeń umożliwiającą komentowanie czy dyskusowanie. Umieszczanie wpisów może odbywać się anonimowo (z użyciem nicka) lub nie (pod imieniem i nazwiskiem) – zgodnie z wolą użytkownika.

Poszukiwania wpisów trwały od grudnia 2024 r. do końca czerwca 2025 r. Treści włączone do analizy pojawiały się na forach na przestrzeni ostatnich sześciu lat, tj. od 2019 r. do 2025 r.

Zgromadzone wypowiedzi zanonimizowano i poddano podwójnemu tłumaczeniu (przez autorów artykułu) wraz z tłumaczeniem wstecznym, a rezultaty prac sprawdzone zostały przez native speakera. Na łamach artykułu przytaczane są wypowiedzi w języku polskim. W cytatach zachowano oryginalną pisownię. Dla lepszego odbioru tekstu przez polskojęzycznych czytelników wprowadzono jedynie drobne korekty interpunkcyjne (np. zastąpienie przecinka myślnikiem) lub stylistyczne, które nie zmieniły treści ani intencji wypowiedzi. Dane zebrane podczas niniejszego badania mogą być udostępnione przez autorów na żądanie osób zainteresowanych.

² Forum Reddit, <https://www.reddit.com/> (28.07.2025).

³ Forum Quora, <https://www.quora.com/> (28.07.2025).

Uczestnicy

Zgromadzona baza wpisów składa się m.in. z wypowiedzi kobiet i mężczyzn, jednak nie w każdym przypadku udostępnione na forum dane pozwoliły na określenie płci nadanej przy urodzeniu/tożsamości płciowej. Ustalone warunki włączenia spełniało 23 wpisów. Autorzy części z nich pochodzili z Wielkiej Brytanii, Stanów Zjednoczonych oraz Korei Południowej (w przypadku pozostałej części – nie wskazano kraju pochodzenia/zamieszkania). Wpisy forumowiczów sugerowały, że większość z nich w chwili publikowania posta znajdowała się w okresie wczesnej dorosłości; jeden z użytkowników był już emerytowanym nauczycielem akademickim.

Analiza danych

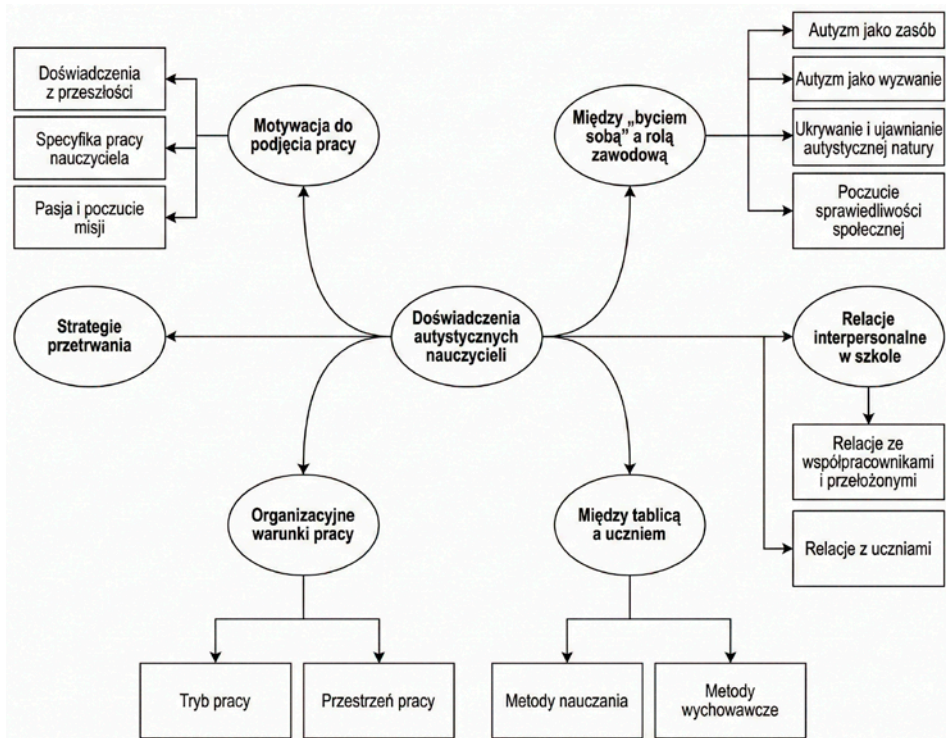
Zgromadzony, a następnie przetłumaczony na język polski materiał, został poddany analizie tematycznej, która jest niezwykle cenną metodą (szczególnie w naukach humanistycznych i społecznych), służącą jakościowemu poznawaniu eksplorowanej rzeczywistości. W ramach wspomnianej metody posłużono się podejściem indukcyjnym (Makiewicz, 2021). Analiza danych została przeprowadzona zgodnie z sześćoetapowym procesem, opracowanym przez Virginie Braun i Victorię Clarke (2006), w którym działania badawcze rozpoczęto od zapoznania się z danymi. Następne etapy to: generowanie kodów, rozwijanie, przeglądanie i definiowanie tematów oraz sporządzenie niniejszego raportu (Braun i Clarke, 2006). Podczas analizowania materiału badawczego wsparto się programem Atlas.ti, który wspomaga analizę jakościową na poszczególnych jej etapach.

Wyniki

Rezultaty badań pozwoliły na opracowanie schematu obrazującego doświadczenia autystycznych nauczycieli, które zostały zaprezentowane na Rycinie 1, a następnie szczegółowo omówione.

Rycina 1

Mapa tematyczna sześciu głównych tematów i odpowiadających im wątków szczegółowych dotyczących doświadczeń zawodowych autystycznych nauczycieli



Źródło: opracowanie własne.

Motywacja do podjęcia pracy

Poszukując źródeł, mających istotny wpływ na kształtowanie się wizji przyszłości osób ze spektrum autyzmu oraz ich drogi zawodowej, związanej z obszarem edukacji, można dostrzec je m.in. w przekonaniach, wydarzeniach lub doświadczeniach życiowych oraz konkretnych zainteresowaniach, pasjach czy poczuciu misji.

Specyfika pracy nauczyciela

Praca nauczyciela jest nie tyle schematyczna z samego założenia, ile mocno ustrukturyzowana różnymi odgórnymi regulacjami. Kandydat ubiegający się o posadę nauczyciela wie, jakie wymagania musi spełnić, aby otrzymać pracę, a w chwili jej podjęcia – przekazywany jest mu szereg ściśle określonych

obowiązków służbowych, które wynikają z regulacji znajdujących się w różnych aktach prawnych (Dz.U. z 2024 r., poz. 986; Dz.U. z 2025 r., poz. 1043; Dz.U. z 2017 r., poz. 356 z późn. zm.; Dz.U. z 2022 r., poz. 1822). Może to w pewnym zakresie zaspokajać potrzebę przewidywalności i jasnych wymagań, która bywa cenna dla osób ze spektrum autyzmu (APA, 2013, s. 50).

Wiele osób w spektrum lubi rutynę i strukturę, a praca nauczyciela oferuje pewien poziom uporządkowania, podobny do ich wcześniejszych doświadczeń szkolnych (W8-M).

Specyfika zawodu może pozwolić na wcześniejsze wypracowanie bazowych umiejętności, które będą niezbędne w trakcie pracy. Bogata literatura pedeutologiczna może zapewnić osobie w spektrum autyzmu kompendium pożądanych postaw i oddziaływań (zob. Lasota i Pisarzowska, 2016; Madalińska-Michalak, 2017; Wagner i Wiśniewska-Śliwińska, 2019) – szczególnie wobec podopiecznych.

Otóż nauczanie wymaga przyjęcia pewnej roli – żaden nauczyciel nie jest w pełni sobą wobec uczniów, to nie miałyby sensu. Istnieje coś takiego jak dystans zawodowy, są procedury, zasady, programy – po prostu nauczanie. Jako dorosły mający kontakt z potencjalnie wrażliwymi osobami musisz przestrzegać określonej etykiety i zasad w relacjach z uczniami (W7-K).

Doświadczenia z przeszłości

Biorąc pod uwagę doświadczenia szkolne przyszłych pracowników na etapie formalnego kształcenia, wydaje się, że sektor edukacyjny jest nieco bardziej znany (choćby z perspektywy ucznia) niż inne potencjalne zakłady pracy. Oczywiście pozytywne doświadczenia szkolne osób ze spektrum autyzmu, mogą szczególnie zachęcać do podjęcia wspomnianej profesji.

Pomimo [...] potencjalnych trudności, są osoby autystyczne, które świetnie radzą sobie w roli nauczyciela. Niektórzy z nich być może sami mieli kiedyś nauczyciela (albo kilku), który bardzo im pomógł i teraz chcą dać innym to samo (W8-M).

Negatywne doświadczenia edukacyjne osób z autyzmem również mogą stać się motywacją do wdrażania własnej, subiektywnie lepszej lub idealnej wizji bycia nauczycielem, który nie będzie obojętny na losy uczniów ze spektrum autyzmu lub innych, odmiennych podopiecznych:

Zostałam nauczycielką, żeby troszczyć się o dzieci takie jak ja [...] (W20-K).

Choć niektórzy wykluczają możliwość podjęcia pracy w charakterze nauczyciela, gdyż obawiają się, że mogą doświadczyć podobnych traum jak w okresie kształcenia w szkole:

[...] wiele osób autystycznych ma traumatyczne wspomnienia związane ze szkołą, np. z powodu prześladowań i dyskryminacji, i może obawiać się, że znów przeżyje coś podobnego (W8-M),

to istnieją również osoby, dla których poczucie misji i bycie troskliwym, opiekuńczym, „dobrym” pedagogiem są najsilniejszymi motywacjami wykonywania pracy pedagogicznej:

Sama jestem osobą w spektrum autyzmu i wybrałam tę ścieżkę zawodową, żeby zwiększać świadomość na temat neuroróżnorodności i pomóc dzieciom uniknąć takich doświadczeń szkolnych, jakie ja miałam (W16-K).

Między „byciem sobą” a rolą zawodową

Kolejny temat dotyczy doświadczenia roli zawodowej nauczyciela przez osoby autystyczne. Uczestnicy wskazywali, że autyzm może stanowić zasób, umożliwiając pełnienie funkcji eksperta społecznego i wsparcie autystycznych uczniów na podstawie własnego doświadczenia.

Autystyczni nauczyciele świadomie analizują relacje między wyzwaniem a zasobami, wskazując trudności, np. w zarządzaniu grupą czy w radzeniu sobie z przeciążeniami sensorycznymi. Wielu z nich zmaga się z dylematem ujawniania swojej autystycznej tożsamości w środowisku szkolnym, a w narracjach często pojawia się też silne poczucie sprawiedliwości społecznej.

Autyzm jako zasób

Choć mogłoby wydawać się, że kliniczna charakterystyka zaburzeń ze spektrum autyzmu, staje w pewnej opozycji do wymagań stawianych nauczycielom, doświadczenia autystycznych nauczycieli pokazują, że są oni nie tylko w stanie im sprostać, ale także potrafią lepiej rozumieć uczniów z nietypowymi potrzebami.

Jako nauczycielka edukacji specjalnej uważam, że mój autyzm jest ogromną zaletą, ponieważ rozumiem perspektywę moich uczniów i potrafię przewidzieć trudności, zanim się pojawią. Potrafię stworzyć przestrzeń, która nie jest przeladowana bodźcami sensorycznymi, co służy zarówno moim uczniom, jak i mnie samej (W19-K).

Konsekwencja, przewidywalność i klarowność przekazu to cechy, które neurotypowi nauczyciele postrzegają jako istotną zaletę swojej autystycznej tożsamości, także w kontekście pracy z uczniami rozwijającymi się neurotypowo.

Autyzm to moja supermoc i sprawia, że jestem lepszym nauczycielem. Niczego nie zakładam z góry, jeśli chodzi o dzieci – jestem tak bezpośrednia i jasna w swoich oczekiwaniach i poleceniach, jak chciałabym, żeby ludzie byli wobec mnie. Nawet dzieci neurotypowe korzystają ze struktury i rutyny, jaką im zapewniam (W5-K).

Posiadanie formalnego statusu nauczyciela, splecionego z nieformalnym statusem eksperta społecznego, tworzy niezwykle cenny most między teorią a praktyką. Podwójna tożsamość okazuje się nie tylko zasobem zawodowym, lecz także narzędziem autentycznego wpływu – szczególnie na rodziców dzieci w spektrum autyzmu. W tym ujęciu doświadczenia osobiste zyskują moc pedagogicznego oddziaływania (w myśl idei *peer support*), a rola nauczyciela przybiera głębszy wymiar, łączący profesjonalizm z empatycznym świadectwem. Jak podkreśliła jedna z osób wypowiadających się na forum:

Czasami rodzice bardzo się martwią, że muszą „wyliminować” jakieś zachowanie czy problem sensoryczny, żeby ich dziecko mogło „odnieść sukces”, a ja mogę im wytłumaczyć, że mam 40 lat, świetną karierę, a nadal zmagam się z tą samą

rzeczą. To pomaga im zrozumieć, że można być w spektrum autyzmu i to jest w porządku (W19-K).

W narracjach autystycznych nauczycieli można dostrzec również odpowiedź na pojawiające się niekiedy wątpliwości dotyczące ich odmiennego (od większości społeczeństwa) sposobu funkcjonowania. Inherentne trudności w obszarze relacji społecznych tracą na znaczeniu lub zostają wyciszone dzięki obecności silnych, wyspecjalizowanych zainteresowań. One nie tylko chronią autystycznego pedagoga przed przeciążeniem, ale przede wszystkim pozwalają mu odnaleźć w edukacji autentyczne „miejsce dla siebie”, w którym może realizować swoją pasję, rozwijać ją, a co więcej, dzielić się nią z młodym pokoleniem. Odkrycie tematycznego „azylu” sprawia, że doświadczenia uznawane wcześniej za trudne czy stresujące (np. wystąpienia publiczne) zaczynają być postrzegane jako przyjemna i, co ważniejsze, satysfakcjonująca aktywność.

Ogromną pomocą było też wybieranie tematów, które mnie interesowały lub w których byłam dobra. Kiedy znałam temat na wylot, wystąpienie było wręcz przyjemnością. Wystarczyło, że pamiętałam strukturę (często zapisaną lub wyuczoną na pamięć), a reszta przychodziła naturalnie (W10-K).

Szczególnie dobitnie znaczenie tematycznego zakorzenienia oraz pasji do nauczanego przedmiotu uwidaczniają poniższe wypowiedzi autystycznych nauczycieli. To właśnie w nich najpełniej wybrzmiewa, jak autentyczne zaangażowanie w określoną dziedzinę wiedzy nie tylko kompensuje trudności wynikające z odmiennych wzorców przetwarzania społecznego, ale wręcz staje się fundamentem poczucia kompetencji i sensu zawodowego.

A jeśli uczysz przedmiotu, który kochasz, to wszystko staje się prostsze [...] (W10-K).

Większość osób w spektrum ma zarówno talent, jak i autentyczne zainteresowanie nawiązywaniem kontaktu z innymi poprzez wymianę informacji. Dlatego nauczanie może być wspaniałym sposobem realizacji tej potrzeby (W11-BD).

Autyzm jako wyzwanie

Mówiąc o sposobie doświadczania roli zawodowej nauczyciela przez osoby ze spektrum autyzmu, nie sposób pominąć równie ważne aspekty, w których autyzm stanowi swego rodzaju wyzwanie. W tym kontekście osoby autystyczne zwróciły uwagę m.in. na trudności sensoryczne, które mogą mocno zmniejszać komfort pracy, a czasami nawet paraliżować ich działanie. Podkreślono także, że nie zawsze bogate i głębokie zainteresowania mogą przekładać się na efektywność pracy nauczyciela. Pojawiały się też głosy, wskazujące na to, iż problematyczne mogą okazać się relacje interpersonalne, które są przecież nieodłączną częścią obowiązków nauczyciela. Z kolei dyskomfort, wynikający z przekraczania pewnych barier części podopiecznych, może istotnie zaburzać poczucie kontroli i równowagi pomiędzy domem a pracą autystycznego (i nie tylko) nauczyciela.

Wydaje się, że profesjonalizm w pracy pedagogicznej wymaga stosowania się do przyjętych powszechnie norm i zasad w tym m.in. oddzielania życia prywatnego od zawodowego. W podejściu bazującym na zachowaniu pewnej powściągliwości w pośrednich lub bezpośrednich kontaktach z uczniami poza szkołą na pewno nie pomagają portale społecznościowe, gdzie niektórzy uczniowie chcieliby „podglądać” prywatne życie swoich nauczycieli. Dla niektórych autystycznych nauczycieli jest to bardzo uciążliwe, gdy nawet mimo udostępniania publicznych treści związanych z ich pasjami czy zainteresowaniami, okazuje się, że są obserwowani przez swoich podopiecznych lub – co gorsza – młodzież próbuje z nimi nawiązać kontakt:

Nie czuję się dobrze z tym, że uczniowie próbują się ze mną kontaktować poza szkołą. Z powodu mojego autyzmu muszę mieć oddzielone swoje światy. Media społecznościowe i aktywność w internecie oraz życie osobiste muszą być oddzielone od pracy (W13-BD).

Warto jednak podkreślić, że np. w Polsce pojawiły się regulacje prawne (Dz.U. z 2024 r., poz. 1802) ograniczające możliwość kontaktowania się uczniów z nauczycielami poza szkołą, co może stanowić pewne wsparcie w zachowaniu swego rodzaju równowagi między życiem prywatnym a zawodowym i być cenne również dla nauczycieli.

Pozostając wciąż przy profesjonalizmie w zawodzie nauczyciela, nie sposób nie nawiązać do głównego aspektu jego działań, czyli nauczania, a więc

merytorycznego przygotowania i wyspecjalizowania w danych obszarach lub dziedzinach. Powszechnie znanym i wielokrotnie artykułowanym przez różne środowiska argumentem jest to, że wiele osób z autyzmem z zamiłowaniem poszerza i pogłębia wiedzę w wybranych obszarach zainteresowań (Grove i in., 2018). Zostało to zresztą podkreślone także w niniejszej publikacji przez autystycznych nauczycieli. Pojawiły się również wypowiedzi autystycznego pedagoga, który twierdzi, że bogata wiedza i świetne przygotowanie merytoryczne i metodyczne to nie wszystko:

Jednak niezależnie od tego, jak dobrze są przygotowane Twoje konspekty, jak dobrze znasz się na przedmiocie, jak dobre masz przeszkolenie... to wszystko nie ma większego znaczenia, jeśli nie potrafisz zarządzać zachowaniem dużej grupy ludzi, zwłaszcza ludzi niedojrzałych. Ponieważ osoby autystyczne mają trudności społeczne, radzenie sobie z zachowaniami innych, szczególnie tych, którzy nie zachowują się racjonalnie, może być ogromnym wyzwaniem (W3-K).

Istotną przeszkodę w pomyślnym rozwoju kariery pedagogicznej osób ze spektrum autyzmu może stanowić niewystarczający zasób umiejętności społecznych (a szczególnie kompetencje miękkie z zakresu zarządzania zespołem), który w okresie szkolnym może okazać się szczególnie wymagający. Z psychologicznego punktu widzenia najbardziej dynamicznym okresem rozwoju – z uwagi na liczne zmiany fizyczne i psychiczne – jest okres adolescencji. Wówczas nastolatki mogą być zdolni do różnych, nieprzewidywalnych zachowań. Jednak to nie jedyny okres, w którym grupa podopiecznych może stanowić wyzwanie dla autystycznego nauczyciela.

Swego rodzaju trudności mogą towarzyszyć pracy pedagogicznej nauczyciela ze spektrum autyzmu zarówno na wczesnym etapie nauczania – chociażby ze względu na liczebność, jak i intensyfikację różnorodnych bodźców sensorycznych:

Uczenie małych dzieci może stwarzać trudności sensoryczne, ponieważ młodsze dzieci bywają bardzo głośne (W8-M)

jak również w kolejnych latach edukacji – choćby w szczególnie głośnych i wymagających zespołach klasowych. W końcu w każdej szkole znajdują się takie grupy uczniów, w których mimo osiągnięcia dojrzałości szkolnej, wciąż mamy do czynienia z pojawieniem się wielu mocno stymulujących bodźców.

Przestymulowanie też bywa problemem – próba wygłoszenia przemowy lub prowadzenia lekcji, gdy w tle słychać rozmowy, światła brzęczą, jesteś zestresowany, w sali jest zbyt jasno, a ubrania cię drażnią... to naprawdę trudne (W10-K).

Oczywiście w szkołach można mieć do czynienia także z uczniami tzw. mniej wymagającym, którzy nie potrzebują wielokrotnego czy czasami wręcz uporczywego dyscyplinowania. Takie zespoły wydają się wówczas bardziej zainteresowane przedmiotem rozważań, jednak wciąż może pojawiać się swego rodzaju trudność w efektywnym przyswajaniu wiedzy przez uczniów, mimo świetnego przygotowania merytorycznego ze strony nauczyciela, który ma pewne trudności z czytaniem subtelnym sygnałów społecznych.

Osoby autystyczne są znane z tzw. gadającego profesora – potrafimy mówić i mówić (i mówić), nie zauważając, że nasze audytorium już dawno się wyłączyło (W1-K).

Wydaje się jednak, że występowanie pewnych trudności w społecznym odczytywaniu niuansów nie musi rzutować na całokształt pracy pedagogicznej autystycznego nauczyciela. Kluczowe znaczenie w tym kontekście ma samoświadomość własnych trudności, która umożliwia podejmowanie działań zaradczych. W takich sytuacjach pedagog może korzystać m.in. z atrakcyjnych rozwiązań dydaktycznych i sięgać po metody aktywizujące, w których działanie ucznia przewyższa aktywność nauczyciela, jednak wciąż jest on potrzebny młodym ludziom do umiejętnego kierowania ich działaniami, a także wspierania podopiecznych swoją ekspercką wiedzą.

Ukrywanie i ujawnianie autystycznej natury

Kolejny wątek widoczny w narracjach autystycznych nauczycieli dotyczył ukrywania ich neuroatypowych cech, co z jednej strony generuje ogromne zmęczenie i swego rodzaju zatracenie ich własnej tożsamości, a z drugiej – stanowi strategię ochronną, dzięki której nie doświadczają oni stygmatyzacji i unikają uprzedzeń ze strony współpracowników lub rodziców uczniów.

Nauczyciel w codziennych działaniach zawodowych musi wchodzić w liczne interakcje społeczne, w których niezwykle ważnym aspektem jest także mowa ciała. Choć zgodnie z aktualnym stanem wiedzy naukowej osoby ze spektrum autyzmu prezentują pewne deficyty w tym zakresie, to część wspomnianej grupy

jednostek może wypracować wysokie zdolności maskowania, dzięki licznym ćwiczeniom i nauce konwenansów społecznych (Hull i in., 2017).

Nauczyłem się różnych trików, np. jak udawać kontakt wzrokowy, ćwiczyłem mimikę i gesty, aż stały się dla mnie automatyczne (W10-K).

Biorąc pod uwagę powyższe, wydawać by się mogło, że w momencie, gdy osoba w spektrum autyzmu stosuje zdolności maskujące, które praktycznie uniemożliwiają identyfikowanie jej jako jednostki autystycznej (Bargiela i in., 2016; Lai i Baron-Cohen, 2015) – nie ma potrzeby pochylania się nad działaniami wspierającymi jej funkcjonowanie, bo w pełni realizuje powierzone zadania i obowiązki. Uwzględniając jednak doniesienia naukowe dotyczące skutków kamuflażu autystycznego dla dobrostanu człowieka, należy podkreślić, że długotrwałość jego stosowania może znacząco obniżać jakość życia (Remnélius i Bölte, 2024), negatywnie oddziaływać na zdrowie psychiczne (Khudiakova i in., 2024), a także prowadzić do wypalenia autystycznego – w konsekwencji którego, może dojść do *drop-outu* (Hector, 2023). Nauczyciele ze spektrum autyzmu, szczególnie na początku kariery zawodowej, mogą bardzo obawiać się ujawnienia posiadanej diagnozy z uwagi na strach przed stygmatyzacją i podważaniem ich kompetencji.

Jestem początkującą nauczycielką edukacji wczesnoszkolnej w klasie wspierającej uczniów w spektrum autyzmu i bardzo mocno maskuję swój autyzm. Na razie nie czuję się na siłach, żeby się ujawnić lub żyć w zgodzie ze sobą, boję się, że będę traktowana gorzej, inaczej, albo jakbym nie nadawała się do tej pracy (W17-BD).

Z drugiej strony można zauważyć, że mimo wdzięczności wynikającej ze zdolności wysokiej asymilacji neurotypowych konwenansów, ukrywanie autystycznego profilu funkcjonowania może prowadzić do głębokiego wyczerpania emocjonalnego. Obawy niektórych nauczycieli ze spektrum autyzmu mogą być potęgowane znajomością przekonań współpracowników na temat autyzmu czy funkcjonowania osób neuroatypowych.

Marzę o tym, żeby pewnego dnia poczuć się na tyle bezpiecznie, by zdjąć maskę. Bardzo chciałabym po prostu być sobą. Jestem zmęczona i nie chcę już udawać, ale jeszcze bardziej boję się konsekwencji tego, że przestanę. Sama myśl o *unmaskingu* [zaprzestaniu maskowania – przyp. aut.] jest przerażająca [...] (W17-BD).

Maskowanie posiadanych cech, wiążące się z licznymi obawami przed stygmatyzacją (Cage i Troxell-Whitman, 2019) ze strony współpracowników i innych interesariuszy sektora edukacji może prowadzić także do wewnętrznego poczucia niesprawiedliwości i frustracji u autystycznych nauczycieli. Część ich współpracowników, np. posiadających dłuższy staż pracy, może udzielać rad lub próbować tłumaczyć zjawisko autyzmu młodszym kolegom, podczas gdy autystyczni nauczyciele są ekspertami społecznymi w tej dziedzinie. Mimo tego, pedagodzy ze spektrum autyzmu wciąż toczą ze sobą wewnętrzną walkę między *coming outem* a maskowaniem, stawiając sobie liczne pytania, na które trudno jest jednoznacznie odpowiedzieć.

Jako nauczyciel mógłbym mieć realny wpływ, gdybym otwarcie mówił o swoim autyzmie, ale mam też mnóstwo obaw. Czy wszystko, co zrobię, będzie kwestionowane? [...] Czy rodzice wpadną w panikę, gdy się dowiedzą? (W21-M)

Poczucie sprawiedliwości społecznej

W literaturze dotyczącej psychospołecznego funkcjonowania osób w spektrum autyzmu podkreśla się sztywność zachowań i myślenia. Potrzeba rutyny obejmuje nie tylko sferę zawodową, lecz także relacje interpersonalne. Badania wskazują, że osoby autystyczne charakteryzuje silniejsze niż u osób neurotypowych poczucie sprawiedliwości (Greenberg i in., 2024). Choć cecha ta może być społecznie cenna, jej sztywne egzekwowanie bywa postrzegane negatywnie w środowisku pracy, gdzie oczekuje się elastyczności i subtelnego łagodzenia napięć. W tym kontekście poznawcza sztywność oraz wysokie poczucie sprawiedliwości mogą prowadzić do nieporozumień i konfliktów. Wypowiedź jednego z autystycznych nauczycieli wydaje się idealnie to obrazować:

Mam co prawda dość sporo tarć z administracją – napisałem dyscyplinarne raporty na trzech z moich przełożonych (W9-M).

Dążenie do konsekwentnego stosowania zasad, choć racjonalne i moralnie uzasadnione, może kolidować z nieformalnymi regułami współpracy. Osoby autystyczne charakteryzujące się mniejszą elastycznością poznawczą (Lage i in., 2024) mogą zatem być postrzegane jako nieustępliwe lub nadmiernie skrupulatne, nie ze złej woli, lecz z uwewnętrznionego przekonania o sprawiedliwości oraz literalnego traktowania wszelkich formalnych regulacji. W efekcie autystyczne

przywiązanie do zasad i jawna niezgoda na „podwójne standardy” może być odbierana przez innych nauczycieli czy dyrekcję placówki jako wyraz konfliktowości, a nawet braku lojalności wobec kadry pedagogicznej.

Strategie wychowawczo-dydaktyczne

Rozważając obszar oddziaływań nauczycieli wobec uczniów, nie sposób pominąć kwestię autorytetu, który w dzisiejszej rzeczywistości jest dość często kwestionowany i trudniejszy do zdobycia niż kiedykolwiek wcześniej. Może to wiązać się z szeregiem czynników, jednak niewątpliwie stanowi pewny istotny aspekt składający się na współpracę nauczyciela i ucznia. Niektórzy pedagodzy ze spektrum autyzmu mają poczucie, że z uwagi na odmienny neurotyp, wypracowanie autorytetu będzie dla nich szczególnie skomplikowane – lecz nie niemożliwe.

[N]ie jesteśmy zbyt dobrzy w utrzymywaniu autorytetu. A to przecież bardzo ważny element prowadzenia klasy czy jakiegokolwiek środowiska edukacyjnego. Mamy tendencję do bycia albo zbyt surowymi, albo zbyt pobłażliwymi. To może być problem, choć na pewno nie do pokonania (W11-BD).

Jednocześnie nauczyciele ze spektrum autyzmu twierdzą, że trudności w interakcjach społecznych, które są charakterystyczne dla ASD nie muszą stanowić bariery w budowaniu dobrych relacji z uczniami. Co więcej, niektórzy uważają, że wspomniane wyzwania nie uniemożliwiają skutecznego zarządzania grupą. Zdaniem autystycznych pedagogów najistotniejszym w budowaniu pola współpracy z uczniami jest poszanowanie ich indywidualności oraz określenie jasnych zasad, a także konsekwencja w działaniu.

Z mojego doświadczenia wynika, że najważniejszymi czynnikami wpływającymi na dyscyplinę uczniów w szkole nie są kary, lecz jasne zasady i oczekiwania, wzajemny szacunek oraz konsekwencja. Są to również zasady, które bardzo dobrze współgrają ze sposobem, w jaki funkcjonuje umysł osoby autystycznej (W4-M).

Wskazano także, że ich zdaniem kary nie są skutecznym narzędziem służącym dyscyplinowaniu podopiecznych, a oddziaływanie wychowawczo-dydaktyczne muszą być wysoce przemyślane, spójne oraz sprawiedliwe. Warto także zadbać o to, aby działania pedagogiczne opierać przede wszystkim na dostrzeganiu pozytywnych zachowań lub przemian.

Surowe kary są nieskuteczne, jeśli nie są stosowane sprawiedliwie i konsekwentnie. A głównym problemem jest to, że surowe kary prawie zawsze są stosowane niespójnie, ponieważ zależą od nastroju nauczyciela w danym momencie (W4-M).

Środowisko autystycznych nauczycieli uważa, że umiejętność uważnego słuchania odgrywa kluczową rolę w budowaniu przyjaznego środowiska edukacyjnego. Wypracowanie wspomnianej zdolności i wzbogacenie jej koncentracją na szczegółach może prowadzić do osiągnięcia wysokiej skuteczności wychowawczej.

Upewnij się również, że dobrze słuchasz. Tego można się nauczyć, a przy Twojej dbałości o szczegóły możesz się przekonać, że w połączeniu z umiejętnością słuchania wychwytyjesz więcej ważnych informacji od swoich uczniów niż nauczyciele neurotypowi (W1-K).

Niektórzy nauczyciele z ASD stają przed obliczem ogólnie przyjętych standardów pracy, szczególnie w placówkach specjalnych – przeznaczonych dla uczniów ze spektrum autyzmu. Wówczas istnieje ryzyko potencjalnych nieporozumień ze współpracownikami w zakresie wypracowywania odpowiednich procedur postępowania w bieżącej pracy z uczniem.

Gdy cele są pisane przez innych nauczycieli, często obejmują takie rzeczy jak: nawiązywanie kontaktu wzrokowego, prowadzenie „odpowiednich” rozmów, właściwe inicjowanie kontaktu itp. Jako osoba autystyczna nie do końca rozumiem, co te cele mają mierzyć i ciężko jest mi je realizować, bo nie chcę zmuszać moich uczniów do takich rzeczy (W16-K).

Część pedagogów ze spektrum autyzmu może otwarcie się przeciwstawiać odgórnie ustalonym praktykom danej placówki, gdyż nieco inaczej patrzy na potrzeby swych uczniów – z uwagi na własne przeżycia i doświadczenia. Subtelne przekazywanie własnych przekonań przez nauczycieli z ASD może też pozwolić na nieco inne spojrzenie pozostałych członków grona pedagogicznego, opracowujących ogólne strategie pracy z uczniami. Wymiana wiedzy i doświadczeń może doprowadzić do ustalenia kluczowych potrzeb danego dziecka i pozwolić na dość dużą swobodę działania poszczególnych specjalistów w drodze do osiągnięcia kluczowych umiejętności podopiecznego.

Staram się [...] pokazywać, że maskowanie nie jest czymś, do czego należy zachęcać, i że powinniśmy akceptować ludzi takimi, jakimi są, a nie próbować ich zmieniać. Z drugiej strony – jako nauczyciele edukacji specjalnej jesteśmy odpowiedzialni za to, by pomóc uczniom zdobywać umiejętności potrzebne do stania się najlepszą wersją siebie i przygotować ich do dorosłości. To wygląda bardzo różnie u różnych osób – ja chcę wzmacniać ich autystyczną tożsamość, podczas gdy rodzice i inni profesjonaliści często chcą, by uczyli się „uchodzić za neurotypowych” (W16-K).

Sami autystyczni nauczyciele artykułują jednak, że podczas planowania oddziaływań wychowawczo-dydaktycznych konieczne jest zachowanie pewnej równowagi. Niezwykle istotne jest zatem podejmowanie działań pozwalających uczniom z ASD na zachowanie swej neuroatypowej tożsamości, z jednoczesnym rozwijaniem zdolności komunikacyjno-społecznych, umożliwiających koegzystencję z neurotypową częścią społeczeństwa.

Relacje interpersonalne w szkole: z uczniami i dorosłymi

W placówkach oświatowych uczeń stanowi centralną postać procesu edukacyjnego, a nawiązywanie oraz podtrzymywanie z nim relacji należy do fundamentalnych obowiązków nauczyciela. W analizie wypowiedzi pedagogów w spektrum autyzmu pojawił się istotny wątek dotyczący budowania więzi z podopiecznymi. Choć proces ten może być postrzegany jako bardziej wymagający w porównaniu z doświadczeniami nauczycieli neurotypowych (APA, 2013), to jednak analizy autonarracji wskazują, iż uczniowie wysoko cenią sobie autentyczność i szczerłość nauczycieli autystycznych.

Dzieci bardziej niż nam się wydaje cenią sobie szczerłość [...]. Nie przeszkadza im, że nie łapię sygnałów społecznych. Nie mają nic przeciwko temu, że przyznasz się do niewiedzy (W10-K).

Wspólne doświadczenie życia ze spektrum autyzmu w świecie zaprojektowanym z myślą o osobach neurotypowych jawi się jako szczególnie cenne – zarówno z perspektywy autystycznych nauczycieli, jak i uczniów. W jednej z wypowiedzi użytkownika portalu internetowego zarysowuje się obraz klasy, w której nauczyciel oraz uczniowie z ASD współtworzą przestrzeń, która sprzyja

rozwojowi, a zarazem zapewnia poczucie bezpieczeństwa, wyrozumiałość wobec specyficznych potrzeb oraz autentyczność relacji:

Uczę dzieci w spektrum autyzmu [...]. Bardzo dobrze dogaduję się z dziećmi w mojej klasie – mamy podobne zainteresowania i poczucie humoru [...] (W15-K).

Powyższa opinia wydaje się korespondować z doniesieniami badawczymi wskazującymi, że jakość komunikacji (w tym dzielenie się informacjami) przebiega równie skutecznie w grupach jednorodnych (autystycznych lub nieautystycznych), a słabiej w przypadku porozumiewania się w grupach mieszanych tj. osoba autystyczna – osoba nieautystyczna (Crompton i in., 2020). Z tego powodu relacje autystycznego nauczyciela z kadrą pedagogiczną czy przełożonymi, a także rodzicami uczniów, mogą okazać się bardzo skomplikowane (por. Wood i in., 2025b).

Co ciekawe, jedna z autonarracji sugeruje, że bez względu na neurotyp uczniów, nauczyciele w spektrum autyzmu lepiej radzą sobie w interakcjach z nimi, niżeli innymi dorosłymi, z którymi mają do czynienia w trakcie pracy:

Sprawiam, że ludzie czują się nieswojo. Nie uczniowie – inni pracownicy i czasem rodzice. Czyli dorośli, z którymi oczekuje się ode mnie społecznych interakcji. [...] mam tendencję do denerwowania moich przełożonych [...] (W7-K).

Szczególnie interesujące wydają się doświadczenia autystycznych nauczycieli, którzy opisują szkołę jako swoisty „organizm”, w którym wszyscy uczestnicy – zarówno uczniowie, jak i nauczyciele – pozostają we wzajemnych, dynamicznych relacjach. W takim ujęciu napięcia czy trudności w relacjach z gronem pedagogicznym znajdują swoje odzwierciedlenie w interakcjach z uczniami. Wiąże się to z faktem, iż dzieci i młodzież obserwują postawy oraz zachowania dorosłych, a następnie internalizują je i niejednokrotnie powielają (Bandura i in., 1961). Jawne oznaki braku szacunku czy podważania kompetencji nauczycieli w spektrum autyzmu przez neurotypowych współpracowników mogą bowiem z czasem prowadzić do podobnych zachowań ze strony uczniów, co negatywnie wpływa na jakość relacji edukacyjnych i atmosferę w klasie.

Z powodu mojego braku doświadczenia, introwertycznego i lękowego usposobienia oraz braku szacunku ze strony innych pracowników, wiele dziewczynek „wchodziło mi na głowę” (W3-K).

W zebranych narracjach szczególnie wyraźnie zarysowuje się pozytywny obraz autystycznego nauczyciela w kontekście jego relacji z rodzicami dzieci z ASD. Diagnoza spektrum autyzmu (zakładając ujawnienie) oraz otwarte komunikowanie jej rodzicom uczniów wydają się wpisywać w pełnienie przez nauczyciela roli tzw. eksperta społecznego. Osoba autystyczna na (często cenionym społecznie) stanowisku nauczyciela może stać się dla rodziców wzorcem pozytywnego modelu funkcjonowania w świecie neurotypowych norm. Co więcej, nauczyciel w spektrum autyzmu bywa postrzegany jako autorytet, nie tyle ze względu na staż pracy, osiągnięcia zawodowe lub ukończone szkolenia, ile z uwagi na osobiste doświadczenie życia z autyzmem – ono bowiem nadaje jego wiedzy i działaniom autentycznego wymiaru.

Jako nauczycielka edukacji specjalnej uważam, że mój autyzm jest ogromną zaletą, ponieważ [...] pomaga mi w rozmowach z rodzicami – jako osoba autystyczna mogę powiedzieć, że to i tamto [...] było dla mnie pomocne (W19-K).

Przestrzeń i organizacyjne warunki pracy

Przyjazne sensorycznie środowiska pracy znacząco ułatwiają osobom w spektrum autyzmu funkcjonowanie zawodowe i utrzymanie zatrudnienia. Występujące u nich specyficzne preferencje w zakresie modulacji sensorycznej stanowią jedną z głównych barier w trwałym uczestnictwie na rynku pracy (Lorenz i in., 2016). Nie inaczej jawi się ten obraz w grupie autystycznych nauczycieli. Spośród zebranych autonarracji wydzielono wątek dotyczący aranżowania przestrzeni wychowawczo-dydaktycznej.

Mam też pewne problemy sensoryczne, więc bardzo ważne było dla mnie posiadanie cichego miejsca do oceniania prac w spokoju. Mile widziane były również sale z oknami i możliwością regulacji oświetlenia (W1-K).

Autystyczni nauczyciele zdają sobie sprawę z faktu, że środowisko szkolne bywa intensywnie stymulujące pod względem sensorycznym – nasyczone bodźcami, często nieprzewidywalnymi i trudnymi do zniesienia (por. Price

i Romualdez, 2025). Wielu z nich wykazuje wysoką wrażliwość m.in. na temperaturę w pomieszczeniu, nasycenie oraz barwę światła. W związku z tym w wypowiedziach niektórych nauczycieli pojawia się przekonanie, że placówki oświatowe powinny w większym stopniu uwzględniać potrzeby osób o odmiennym profilu sensorycznym. Równocześnie jednak podkreślają oni konieczność własnej adaptacji, szczególnie tam, gdzie modyfikacja środowiska jest niemożliwa ze względu na specyfikę pracy z dziećmi i młodzieżą. Jak stwierdził jeden z nauczycieli:

Osoby z zespołem Aspergera mogą stać się naprawdę utalentowanymi nauczycielami, ale [...] będzie to wymagać poważnego dostosowania ze strony samego „aspiego” [potoczne i nieformalne określenie osoby z zespołem Aspergera – przyp. aut.] oraz odpowiednich udogodnień ze strony otoczenia [...] (W11-BD).

Powyższa wypowiedź może ukazywać nie tylko świadomość wyzwań, ale również pasję i determinację osób autystycznych pracujących w zawodzie nauczyciela. Ich postulaty dotyczące zmian w środowisku szkolnym nie mają charakteru roszczeniowego, lecz opierają się na realistycznej ocenie sytuacji. Neuroatypowi nauczyciele wykazują gotowość do ponoszenia pewnych kosztów psychofizycznych, jeśli tylko pozwala im to realizować zawodową misję.

W kontekście warunków pracy autystycznych nauczycieli pojawia się ponadto wątek będący próbą odpowiedzi na wyzwania związane z funkcjonowaniem w sensorycznie przytłaczającym środowisku placówek (przed)szkolnych. Odnosi się on do preferowanego trybu, a nawet charakteru pracy. Jednym z częściej powtarzanych postulatów jest praca z uczniami w systemie „jeden na jeden” lub w niewielkich grupach. Taka forma organizacji zajęć potencjalnie redukuje trudności związane z kontaktami interpersonalnymi, zarządzaniem dużymi zespołami uczniów oraz ryzykiem przestymulowania, wynikającego z obecności w licznych oddziałach klasowych (por. Wood i in., 2025b). Jak zauważył uczestnik jednego z forów:

Osoby autystyczne zazwyczaj lepiej czują się w kontaktach jeden na jeden, dlatego korepetycje lub praca w małych grupach mogą być znacznie lepszą drogą niż prowadzenie klasy (W3-K).

Z ostrożnością można zatem stwierdzić, że wspomniane warunki są bardziej osiągalne w placówkach specjalnych lub w szkołach ogólnodostępnych

z oddziałami integracyjnymi niż w typowych szkołach publicznych (masowych). W związku z powyższym praca w szkolnictwie specjalnym zdaje się lepiej odpowiadać na potrzeby nauczycieli w spektrum autyzmu.

W kontekście zmian technologicznych i ewoluujących trendów w edukacji w wypowiedziach internetowych pojawiła się również refleksja dotycząca nauczania zdalnego jako potencjalnie bardziej komfortowej formy pracy. Ilustruje to opinia jednego z nauczycieli akademickich, która może stać się przyczynkiem do szerszej dyskusji na temat roli edukacji zdalnej w budowaniu inkluzyjnego środowiska pracy dla osób autystycznych:

Szczególnie dobrze radziłam sobie z nauczaniem online, ponieważ jestem trochę technologicznym maniakiem. To sprawiało, że byłam bardziej wartościowa dla uczelni, w których pracowałam (W1-K).

Powyższa narracja koresponduje z doświadczeniami autystycznych nauczycieli związanymi z nauczaniem zdalnym, które w wyniku pandemii COVID-19 zostało nagle i powszechnie wdrożone w 2020 r. w wielu krajach. Badani pedagodzy zwrócili bowiem uwagę, że praca z domu dawała im możliwość kontrolowania światła, dźwięku i ubioru, zwiększając komfort sensoryczny, a tym samym komfort pracy (Wood i in., 2024). Choć edukacja zdalna niesie ze sobą pewien potencjał w zakresie zwiększenia dostępności i wygody nauczania dla osób w spektrum autyzmu, należy podchodzić do tego zjawiska z ostrożnością. W dłuższej perspektywie może ona prowadzić do pogłębiania izolacji społecznej i ograniczenia bezpośrednich interakcji, które, mimo trudności, pozostają ważnym elementem rozwoju psychospołecznego.

Strategie przetrwania

Wątek dotyczący sposobów radzenia sobie z obowiązkami zawodowymi oraz specyfiką pracy nauczyciela obejmuje głównie szeroko rozumiane wsparcie ze strony innych. Może ono przejawiać się np. w rozmowach na bieżące tematy związane z pracą czy w trakcie udzielania informacji zwrotnej podczas ćwiczenia umiejętności publicznego występowania w komfortowych warunkach.

Ogromnym błogosławieństwem było dla mnie wsparcie ze strony przyjaciół i rodziny. Możliwość ćwiczenia wystąpień w środowisku o niskim poziomie stresu i presji bardzo pomogła (W10-K).

Szczególnie istotne może okazać się także dobranie odpowiedniej tematyki przemówień lub prelekcji, która będzie doskonale znana i rozumiana przez autystycznego nauczyciela. Wówczas wystarczy popracować nad odpowiednim zaplanowaniem chronologii prezentacji, co pozwoli na uniknięcie dodatkowych stresorów.

Ogromną pomocą było też wybieranie tematów, które mnie interesowały lub w których byłam dobra. Kiedy znałam temat na wylot, wystąpienie było wręcz przyjemnością. Wystarczyło, że pamiętałam strukturę (często zapisaną lub wyuczoną na pamięć), a reszta przychodziła naturalnie (W10-K).

Autystyczni nauczyciele wyraźnie akcentowali jednak w swoich wpisach znaczenie indywidualnych strategii radzenia sobie z różnorodnymi sytuacjami dotyczącymi pracy. Szczególnie widocznym akcentem było jednak szeroko rozumiane wsparcie, które zapewne płynęło ze strony bliskich, a być może również od współpracowników i przełożonych.

Każda osoba autystyczna jest inna i każdy z nas w inny sposób radzi sobie ze swoimi specyficznymi cechami i trudnościami. W moim przypadku duży wpływ na sukces miało wsparcie, jakie otrzymywałam (W10-K).

Działania, które wydają się kluczowe w kontekście optymalnego radzenia sobie ze specyficznymi obowiązkami pedagogicznymi przez nauczycieli w spektrum autyzmu, to przede wszystkim rozwiązania systemowe. Szczególnie pomocnymi zabiegami, które mogłoby poprawić komfort pracy wszystkich nauczycieli – w tym również pedagogów w spektrum autyzmu, byłyby regularne superwizje (Nowicka i Wzorek, 2016; Siemionow i in., 2024). Niewątpliwie pełniłyby one dodatkową strategię przetrwania (wspierającą w dużym stopniu), która pomogłaby w usystematyzowaniu wielu złożonych problemów dotyczących pracy oświatowej – z jednoczesnym poszanowaniem indywidualnych potrzeb, możliwości i zdolności nauczycieli.

Dyskusja

Sytuacja zawodowa nauczycieli ze spektrum autyzmu jest złożona i różnie przez nich postrzegana w poszczególnych jej obszarach. Zagraniczne narracje autystycznych nauczycieli pozwoliły na ukazanie dość szerokiego obrazu ich pracy. W wypowiedziach autystycznych pedagogów pojawiły się ich liczne

doświadczenia i refleksje – począwszy od tych związanych z motywacją do podjęcia pracy nauczyciela, poprzez kwestie dotyczące poczucia własnego „ja” w kontekście roli zawodowej, ale również aspekty obejmujące szkolne relacje interpersonalne i metody dydaktyczno-wychowawcze, aż po organizacyjne warunki pracy czy strategie przetrwania.

Motywacją do podjęcia pracy w sektorze edukacji nie zawsze były pozytywne doświadczenia szkolne, a wręcz przeciwnie – bardzo negatywne lub traumatyczne przeżycia w trakcie edukacji (Gibbs i in., 2025), które niegdyś towarzyszyły autystycznym pedagogom i to właśnie ten czynnik skłonił ich do podjęcia się misji edukowania, rozwijania potencjału podopiecznych oraz dalszego dzielenia się wiedzą na temat neuroróżnorodności. Podjęcie pracy w charakterze nauczyciela mogło być także motywowane względną jasnością wymagań stawianych przed nauczycielami już na etapie rekrutacji, co nie zawsze jest równie przejrzyste dla osób w spektrum autyzmu podczas rozmów kwalifikacyjnych na stanowiska w innych branżach (de Vries, 2024), a także swoista struktura organizacji pracy w placówkach oświatowych, która kandydatowi na nauczyciela jest już nieco znana choćby z okresu jego formalnej edukacji, a wcześniej – z perspektywy własnej – jako ucznia.

Nie mniej istotnym aspektem, związanym już z zawodową rzeczywistością nauczycieli z ASD, jest odnalezienie się w tej roli, która z jednej strony może gwarantować pewną, stałą strukturę, a z drugiej jest mocno złożona i nie zawsze przewidywalna (Strutyńska, 2022). Oczywiście sam fakt bycia w spektrum autyzmu niewątpliwie przynosi pewne korzyści (np. ekspercką wiedzę z ulubionego zakresu), ale także wiąże się z różnymi wyzwaniem i dodatkowymi rozterkami, które w bezprecedensowy sposób mogą zamieniać chęć realizowania życiowej misji i pasji w ciągłą walkę o przetrwanie. W zebranych wypowiedziach autystycznych nauczycieli szczególnie wyraźnie wybrzmiewały trudności o charakterze sensorycznym (np. hałas, niewłaściwe oświetlenie), a także wyzwania związane z zarządzaniem klasą, której liczebność okazywała się zbyt duża. Ustalenia te pozostają w zgodzie z innym badaniem przeprowadzonym wśród polskich nauczycieli w spektrum autyzmu, którzy jako jedno z możliwych rozwiązań wskazywali pracę w mniejszych placówkach wiejskich (Wood i in., 2025b). Można jednak przypuszczać, co zostało podkreślone również we wcześniejszej części analizy, że alternatywę stanowią także szkoły specjalne.

Interesującym wątkiem wyartykułowanym w trakcie analiz okazał się też problem zacierania granic pomiędzy przestrzenią zawodową a życiem prywatnym. We współczesnym kontekście kulturowo-społecznym coraz trudniej jest

wyznaczyć linię demarkacyjną, oddzielającą czas pracy od obszaru odpoczynku i intymności. Szczególnie wyraźnie zjawisko to akcentują wypowiedzi nauczycieli w spektrum autyzmu, którzy wskazują na wysoki poziom obciążenia psychicznego i ciągłego uczucia dyskomfortu wynikającego z prób nawiązywania z nimi nieformalnych kontaktów przez uczniów za pośrednictwem mediów społecznościowych. Choć z perspektywy społecznej tego rodzaju gesty mogą wydawać się wyrazem otwartości i dążenia do bliskości, dla wielu pedagogów – a zwłaszcza tych o specyficznej wrażliwości sensorycznej i komunikacyjnej – są one źródłem dodatkowego niepokoju, a nawet długofalowego wyczerpania. W tym kontekście interesująco jawi się fakt, iż stosunkowo niedawno w Polsce wprowadzono *Standardy Ochrony Małoletnich* (Dz.U. z 2024 r., poz. 560). Wspomniane regulacje w założeniu nakierowane przede wszystkim na zabezpieczenie interesów i dobrostanu uczniów, wydają się jednak korzystne również dla samych nauczycieli. Wynika to z ustanowienia jednoznacznych regulacji prawnych, które zabraniają m.in. podejmowania kontaktu z wychowankami za pośrednictwem prywatnych środków komunikacji (Dz.U. z 2024 r., poz. 1802). Dzięki takiemu rozwiązaniu nauczyciel w spektrum nie musi już podejmować wewnętrznych negocjacji dotyczących granic własnej dostępności, ani też tłumaczyć się uczniom z odmowy podjęcia interakcji po godzinach pracy. Zyskuje bowiem możliwość odwołania się do powszechnie obowiązujących przepisów, które niejako „w jego imieniu” wyznaczają granicę kontaktu.

Choć problem ujawniania lub ukrywania tożsamości autystycznej nie ogranicza się do zawodu nauczyciela (Pryke-Hobbes i in., 2023), to w tym kontekście nabiera on szczególnego znaczenia, gdyż profesja ta silnie osadzona jest w sieci oczekiwań społecznych i instytucjonalnych. Stereotypy związane z niepełnosprawnością wpływają na decyzje o ujawnieniu diagnozy (Wood i Happé, 2021). Wczesne rozpoznanie daje możliwość skorzystania ze wsparcia edukacyjnego (Grudzień i Płaczkiwicz, 2022; Scheef i in., 2019), lecz w dorosłym życiu brak jest analogicznych rozwiązań systemowych (Lindyberg i Woynarowska, 2016; Strzelecki, 2023). Ponadto większość pracodawców nie oferuje procedur rekrutacyjnych ani dostosowań, co sprawia, że ujawnianie diagnozy może wydawać się pozbawione sensu, a nawet ryzykowne (Wood i Happé, 2021). Wielu nauczycieli rozwija strategie kamuflażu społecznego, by wtopić się w otoczenie (Alaghband-Rad i in., 2023; Bradley i in., 2021). Koszty tego zjawiska są wysokie: chroniczne zmęczenie, problemy ze zdrowiem psychicznym, wypalenie zawodowe czy rezygnacja z pracy (Raymaker i in., 2020; Strzelecki, 2025; Summerill i Summers, 2025; Wood i Happé, 2021). Niedostateczna reprezentacja nauczycieli

w spektrum prowadzi do braku wzorców dla uczniów autystycznych (MacLeod i in., 2018) oraz utrwała niewidoczność tej grupy w polityce społecznej (Stevens, 2022). Dylemat typu „ujawnić się czy ukrywać” pozostaje nierozstrzygnięty. Część nauczycieli obawia się stygmatyzacji (Cage i Troxell-Whitman, 2019), inni wskazują, że otwarte komunikowanie diagnozy może wzmacniać ich pozycję zawodową i stanowić wsparcie dla uczniów (Wood i Happé, 2021).

Przechodząc do obszaru doświadczeń autystycznych nauczycieli w przestrzeni dydaktyczno-wychowawczej, a więc „pomiędzy tablicą a uczniem”, ujawniają się trudności, które w literaturze i relacjach własnych pedagogów w spektrum autyzmu związane są głównie z deficytami w zakresie komunikacji i interakcji społecznych. Dotyczą one m.in. utrzymywania autorytetu, reagowania w sposób elastyczny na nieprzewidziane sytuacje czy skłonności do prowadzenia zbyt jednostronnych, monologowych wypowiedzi. W tradycyjnym ujęciu mogłoby się wydawać, iż stanowią one znaczącą barierę w procesie edukacyjnym.

Autonarracje samych nauczycieli w spektrum autyzmu wskazują jednak na swoistą paradoksalność tego obrazu. W wielu przypadkach podkreślają oni bowiem, że ich specyficzny styl komunikacji oraz konsekwencja w działaniu stają się atutem – szczególnie w relacjach z uczniami, w tym – autystycznymi. Transparentność zasad, przewidywalność schematów działania oraz konsekwencja w ocenianiu zostały przez nich określone jako czynniki wzmacniające poczucie bezpieczeństwa, stabilności i sprawiedliwości w środowisku szkolnym. Co szczególnie interesujące, trudności społeczne i komunikacyjne, tradycyjnie przypisywane autyzmowi jako deficyty, zdają się kontrastować z raportowanymi efektami wychowawczo-edukacyjnymi, które mają dla uczniów autystycznych charakter wybitnie pozytywny. Ten kontrast odsłania jednak nie tyle rzeczywistą sprzeczność, ile raczej problem epistemologiczny. W tym miejscu należałoby odwołać się zarówno do współcześnie kontrowersyjnych prac Simona Barona-Cohana (1997), jak i do przełomowej koncepcji Milтона (2012), określanej mianem „problemu podwójnej empatii”. Podejście to ukazuje, że trudności komunikacyjne i społeczne obserwowane u osób autystycznych w interakcjach z osobami neurotypowymi nie wynikają wyłącznie z „braków” po stronie osób w spektrum. Są one raczej rezultatem wzajemnej niekompatybilności stylów komunikacji, odmiennych sposobów przetwarzania informacji i interpretacji sygnałów społecznych. Co więcej, badania dowodzą, iż w interakcjach zachodzących pomiędzy osobami w spektrum autyzmu owe trudności często nie występują, a komunikacja przebiega płynnie, efektywnie i bez poczucia niezrozumienia (Crompton i in., 2020).

Opisana powyżej prawidłowość znajduje swoje odzwierciedlenie również w obszarze doświadczeń autystycznych nauczycieli dotyczących kontaktów z personelem placówek oświatowych, kadram zarządzającą oraz rodzicami uczniów. Oznacza to, że jednym z istotnych wyzwań, przed którymi staje pedagog w spektrum autyzmu, są interakcje społeczne z osobami neurotypowymi – konieczne nawet w przypadku pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami w spektrum autyzmu. Zgromadzone relacje wskazują, że nauczyciele ci doświadczają obaw przed wprowadzaniem współpracowników i przełożonych w stan zakłopotania i poczucie wzajemnego niezrozumienia. Nie brak także doniesień o doświadczeniu lekceważenia ze strony nieautystycznych kolegów i koleżanek, co z kolei przekłada się na relacje z uczniami.

Narracje zagranicznych nauczycieli w spektrum autyzmu znajdują wyraźne odzwierciedlenie w badaniach przeprowadzonych w Polsce (Wood i in., 2025b). Uczestnicy badań podkreślali, że rozmowy z rodzicami należą do szczególnie stresujących elementów pracy zawodowej, a obowiązkowe zebrania z nimi są postrzegane jako sytuacje nadmiernie obciążające emocjonalnie. Spotkania z innymi pracownikami placówki opisywane były natomiast jako problematyczne, a nierzadko wręcz bezcelowe, zwłaszcza gdy, zamiast zwięzłych informacji, dominują w nich dygresje czy rozmowy towarzyskie (Wood i in., 2025b). W ramach badań własnych udało się jednak uchwycić także świadectwo pozytywnych doświadczeń, wskazujących na możliwość budowania konstruktywnej współpracy i wzajemnie satysfakcjonujących relacji pomiędzy autystycznym nauczycielem a rodzicami dzieci w spektrum autyzmu. W tym przypadku to nie sam profesjonalizm zakorzeniony w formalnym wykształceniu, lecz przede wszystkim wzbogacenie go o wiedzę pochodzącą z codziennych doświadczeń życia w odmiennym neurotypie sprawia, że relacja pomiędzy rodzicem a nauczycielem nabiera wyjątkowej jakości.

Korzystając z nierzadko trudnych doświadczeń pedagogów w spektrum autyzmu, udało się zidentyfikować szereg strategii, które pozwalają im przetrwać, a często także odnaleźć poczucie sensu w realiach szkolnictwa – wciąż przecież niedostosowanego do autystycznych preferencji, zarówno w wymiarze społecznym, jak i sensorycznym. W obliczu braku systemowego oraz instytucjonalnego wsparcia istotnym źródłem pomocy okazują się najbliższe relacje – z rodziną i przyjaciółmi. To właśnie w ich obecności nauczyciele mogą w bezpiecznych, kontrolowanych warunkach ćwiczyć wystąpienia publiczne czy rozwijać umiejętności komunikacyjne. Za skuteczną strategię wskazano również wybór nauczania przedmiotu, który silnie harmonizuje ze szczególnymi zainteresowaniami

autystycznego pedagoga. Nauczanie treści będących przedmiotem osobistej (czasem hiperintensywnej) pasji pozwala nie tylko przezwyciężać bariery, ale także daje poczucie satysfakcji i spełnienia zawodowego. Na szczególną uwagę zasługuje głos jednej z nauczycielek, która pozytywnie wspomina czas edukacji zdalnej w okresie pandemii. Jej odczucia nie są jednostkowe. Wyniki badań przeprowadzonych przez Francescę Wood i współautorów (2024) wskazują, że praca z domu dawała wielu autystycznym nauczycielom możliwość sprawowania pełniejszej kontroli nad warunkami środowiskowymi, swobodę w zakresie ubioru oraz zwiększony komfort sensoryczny. Wobec tego nasuwa się pytanie: czy edukacja z częściowym (!) wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość mogłaby stanowić przyszłościowy model bardziej inkluzywnej szkoły? Być może właśnie hybrydowe formy nauczania, łączące zalety bezpośredniego kontaktu z elastycznością edukacji zdalnej, okażą się rozwiązaniem nie tylko pragmatycznym w obliczu wyzwań współczesnej edukacji, lecz także sprzyjającym dobrostanowi zawodowemu nauczycieli w spektrum autyzmu.

Zakończenie

Narracje nauczycieli autystycznych ukazują wielowymiarowość ich doświadczeń zawodowych – od stresu i obciążeń związanych z interakcjami społecznymi, koniecznością maskowania swojej tożsamości czy mierzenia się z oczekiwaniami administracyjnymi, aż po akcentowanie mocnych stron, takich jak skrupulatność, dbałość o szczegóły, konsekwencja w działaniu oraz pasja do nauczania.

Wypowiedzi użytkowników platform internetowych wskazują, że choć nauczanie może stanowić dla osób autystycznych źródło znaczących trudności: związanych z zarządzaniem klasą, różnicami w sposobach komunikacji z uczniami czy wyzwaniami sensorycznymi, to równocześnie mogą one pełnić rolę wyjątkowych pedagogów. Kluczowym warunkiem staje się tutaj środowisko pracy: jego stopień otwartości na neuroróżnorodność, elastyczność w zakresie organizacji pracy oraz gotowość do tworzenia przestrzeni z poszanowaniem autystycznych preferencji sensorycznych.

Rozważając ścieżkę kariery w edukacji, osoby w spektrum powinny mieć świadomość zarówno własnych zasobów, jak i obszarów wymagających wsparcia. Równocześnie istotne jest, aby instytucje oświatowe dostrzegały wartość wynikającą z różnorodności neurotypów w kadrze pedagogicznej – szczególnie w placówkach kształcących dzieci i młodzież ze spektrum autyzmu.

Referencje

- Alaghband-Rad, J., Hajikarim-Hamedani, A., Motamed, M. (2023). *Camouflage and masking behavior in adult autism*. *Frontiers in Psychiatry*, 14.
- American Psychiatric Association [APA]. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. American Psychiatric Publishing.
- Bandura, A., Ross, D., Ross, S.A. (1961). *Transmission of aggression through imitation of aggressive models*. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(3).
- Baranger, A. (2019). *State of play of employment of people on the autism spectrum in Europe: barriers, good practices and trends*. Committee on Employment and Social Affairs of the European Parliament, https://autismeurope.org/wp-content/uploads/2019/11/presentation_employment_autism_final2.pptx.pdf (28.07.2025).
- Bargiela, S., Steward, R., Mandy, W. (2016). *The experiences of late-diagnosed women with autism spectrum conditions: an investigation of the female autism phenotype*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(10).
- Baron-Cohen, S. (1997). *Mindblindness: an essay on autism and theory of mind*. MIT Press.
- Bombińska-Domżał, A., Cierpiałowska, T., Lubińska-Kościółek, E., Niemiec, S., Kossewska, J. (2020). *Szkoła inkluzyjna jako przestrzeń (nie)przyjazna sensorycznie dla uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w opinii nauczycieli szkół inkluzyjnych*. *Edukacja*, 2(153).
- Bradley, L., Shaw, R., Baron-Cohen, S., Cassidy, S. (2021). *Autistic adults' experiences of camouflaging and its perceived impact on mental health*. *Autism in Adulthood*, 3(4).
- Braun, V., Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2).
- Cage, E., Troxell-Whitman, Z. (2019). *Understanding the reasons, contexts and costs of camouflaging for autistic adults*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(5).
- Chen, J.L., Leader, G., Sung, C., Leahy, M. (2015). *Trends in employment for individuals with autism spectrum disorder: a review of the research literature*. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2.
- Cope, R., Remington, A. (2022). *The strengths and abilities of autistic people in the workplace*. *Autism in Adulthood*, 4(1).
- Crompton, C.J., Ropar, D., Evans-Williams, C.V., Flynn, E.G., Fletcher-Watson, S. (2020). *Autistic peer-to-peer information transfer is highly effective*. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 24(7).
- Gibbs, V., Cai, R.Y., Love, A., Edwards, C., Brunzell, T. (2025). *An evaluation of a whole-school trauma-informed professional development for staff in autism-specific educational settings*. *School Mental Health*, 17.
- Greenberg, Y.D.M., Holt, R., Allison, C., Smith, P., Newman, R., Boardman-Pretty, T., Haidt, J., Baron-Cohen, S. (2024). *Moral foundations in autistic people and people with systemizing minds*. *Molecular Autism*, 15(1).
- Grove, R., Hoekstra, R.A., Wierda, M., Begeer, S. (2018). *Special interests and subjective wellbeing in autistic adults*. *Autism Research: Official Journal of the International Society for Autism Research*, 11(5).

- Grudzień, A., Płaczkiewicz, B. (2022). *Uczeń z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w szkole specjalnej – aspekty psychologiczne i pedagogiczne*. Społeczeństwo. Edukacja. Język, 16.
- Hatton, C. (2018). *School absences and exclusions experienced by children with learning disabilities and autistic children in 2016/17 in England*. Tizard Learning Disability Review, 23(4).
- Hector, B.L. (2023). *Understanding autistic masking in the workplace*. Association for Autism and Neurodiversity, <https://aane.org/autism-info-faqs/library/understanding-autistic-masking-in-the-workplace/> (28.07.2025).
- Hull, L., Petrides, K.V., Allison, C., Smith, P., Baron-Cohen, S., Lai, M.C., Mandy, W. (2017). *“Putting on my best normal”: Social camouflaging in adults with autism spectrum conditions*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 47(8).
- Kanar, M., Bąbka, J. (2024). *O samowiedzy osób dorosłych w spektrum autyzmu – jej źródłach, znaczeniu diagnozy oraz psychoedukacji*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kapp, S.K. (2020). *Introduction*. W: S.K. Kapp (ed.), *Autistic community and the neurodiversity movement: stories from the frontline* (s. 1–19). Springer Nature.
- Khudiakova, V., Russell, E., Sowden-Carvalho, S., Surtees, A.D. (2024). *A systematic review and meta-analysis of mental health outcomes associated with camouflaging in autistic people*. Research in Autism Spectrum Disorders, 118.
- Kutwa, K. (2022). *Droga do otwarcia rynku pracy w Polsce dla osób autystycznych*. Polski Instytut Ekonomiczny.
- Lage, C., Smith, E.S., Lawson, R.P. (2024). *A meta-analysis of cognitive flexibility in autism spectrum disorder*. Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 157.
- Lai, M.C., Baron-Cohen, S. (2015). *Identifying the lost generation of adults with autism spectrum conditions*. The Lancet. Psychiatry, 2(11).
- Lasota, A., Pisarzowska, E. (2016). *Pożądanee cechy osobowości nauczyciela-pedagoga w ujęciu klasycznych i współczesnych koncepcji*. Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna, 4(1).
- Lindyberg, I., Woynarowska, A. (2016). *Wsparcie dorosłości osób z Autystycznego Spektrum Zaburzeń w Polsce. Rozwiązania systemowe, możliwości i ograniczenia*. Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej, 24.
- Lorenz, T., Frischling, C., Cuadros, R., Heinitz, K. (2016). *Autism and overcoming job barriers: Comparing job-related barriers and possible solutions in and outside of autism-specific employment*. PLOS One, 11(1).
- MacLeod, A., Allan, J., Lewis, A., Robertson, C. (2018). *“Here I come again”: The cost of success for higher education students diagnosed with autism*. International Journal of Inclusive Education, 22(6).
- Madalińska-Michalak, J. (2017). *Filary pracy a kompetencje nauczyciela*. W: J. Madalińska-Michalak, N.G. Piękuła, K. Białożył (red.), *Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość – zmiana – konteksty* (s. 29–55). Wydawnictwo Scriptum.
- Makiewicz, M. (2021). *Rozważania o dwóch strategiach badawczych pedagogiki. Indukcyjny i dedukcyjny tok wnioskowania na przykładzie badań z zakresu kultury medialnej nastolatków*. Lubelski Rocznik Pedagogiczny, 40(3).
- Milton, D.E.M. (2012). *On the ontological status of autism: the “double empathy problem”*. Disability & Society, 27(6).
- Nowicka, M., Wzorek, A. (2016). *Superwizja w szkole. Model i koncepcja wdrożenia*. Ministerstwo Edukacji Narodowej.

- Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 11 czerwca 2024 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2024 r., poz. 986).
- Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 21 marca 2024 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o przeciwdziałaniu zagrożeniom przestępczością na tle seksualnym i ochronie małoletnich (Dz.U. z 2024 r., poz. 560).
- Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 25 lipca 2025 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2025 r., poz. 1043).
- Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 27 listopada 2024 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o przeciwdziałaniu zagrożeniom przestępczością na tle seksualnym i ochronie małoletnich (Dz.U. z 2024 r. poz. 1802).
- Perkowski, M., Oksztulski, M., Zoń, W., Kaczyńska, I. (2024). *Wykształcone osoby w spektrum autyzmu na rynku pracy. Status quo i perspektywy*. Temida 2.
- Płatos, M., Gocłowska, K., Koper, M., Nadolska, A., Wojaczek, K., Woźniak-Rekucka, P., Zawisny, A., Kowalik, S., Pisula, E. (2016). *Ogólnopolski Spis Autyzmu. Sytuacja młodzieży i dorosłych z autyzmem w Polsce*. Stowarzyszenie Innowacji Społecznych Mary i Max.
- Price, J., Romualdez, A.M. (2025). *“It just feels unnatural being here”: autistic secondary school students’ experiences of sensory sensitivities in the school environment*. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 9.
- Pryke-Hobbes, A., Davies, J., Heasman, B., Livesey, A., Walker, A., Pellicano, E., Remington, A. (2023). *The workplace masking experiences of autistic, non-autistic neurodivergent and neurotypical adults in the UK*. *PLOS One*, 18(9).
- Raymaker, D.M., Teo, A.R., Steckler, N.A., Lentz, B., Scharer, M., Delos Santos, A., Kapp, S.K., Hunter, M., Joyce, A., Nicolaidis, C. (2020). *“Having all of your internal resources exhausted beyond measure and being left with no clean-up crew”: defining autistic burn-out*. *Autism in Adulthood: Challenges and Management*, 2(2).
- Remnélius, K., Bölte, S. (2024). *Camouflaging in autism: Age effects and cross-cultural validation of the Camouflaging Autistic Traits Questionnaire (CAT-Q)*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 54(5).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 25 sierpnia 2022 r. w sprawie oceny pracy nauczycieli (Dz.U. z 2022 r., poz. 1822).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 z późn. zm).
- Scheef, A.R., McKnight-Lizotte, M., Gwartney, L. (2019). *Supports and resources valued by autistic students enrolled in postsecondary education*. *Autism in Adulthood: Challenges and Management*, 1(3).
- Shattuck, P.T., Narendorf, S.C., Cooper, B., Sterzing, P.R., Wagner, M., Taylor, J.L. (2012). *Postsecondary education and employment among youth with an autism spectrum disorder*. *Pediatrics*, 129(6).
- Siedler, A., Idczak-Paceś, E. (2021). *Difficulties in employment perceived by individuals with ASD in Poland*. *Advances in Autism*, 7(1).
- Siemionow, J. (2024). *Superwizja w edukacji: nowy model wsparcia i rozwoju zawodowego nauczycieli*. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 43(2).

- Silberman, S. (2021). *Autyzm. Historia geniuszu natury i różnorodności neurologicznej*. Wydawnictwo KobiECE.
- Stevens, C. (2024). *The lived experience of autistic teachers: A review of the literature*. International Journal of Inclusive Education, 28(9).
- Strutyńska, E. (2022). *Uwarunkowania dobrostanu zawodowego nauczycieli*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Strzelecki, D. (2023). *Dorośli ze stanami ze spektrum autyzmu (ASC) – stracone pokolenie, diagnoza i wsparcie*. Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej, 51.
- Strzelecki, D. (2025). *Wypalenie autystyczne – raport z badań wstępnych*. Journal of Modern Science, 1(61).
- Summerill, J., Summers, S.A. (2025). *The consequences of social camouflaging in autistic adults: a systematic review*. Research in Autism, 121–122.
- Tucholska, S. (2001). *Christiny Maslach koncepcja wypalenia zawodowego: etapy rozwoju*. Przegląd Psychologiczny, 44(3).
- de Vries, B. (2024). *Autism and the case against job interviews*. Neuroethics, 17(2).
- Wagner, I., Wiśniewska-Śliwińska, H. (2019). *Postawy nauczycieli – na podstawie badań*. Pedagogika. Studia i Rozprawy, 28.
- Whitehouse, A., Watt, H., Line, E., Bishop, D. (2009). *Adult psychosocial outcomes of children with specific language impairment, pragmatic language impairment and autism*. International Journal of Language & Communication Disorders, 44(4).
- Wood, R., Crane, L., Happé, F., Gagat-Matula, A., Milton, D. (2025a). *Initial summary report: What are the attitudes of parents in the UK, Poland and the US towards autistic teachers? Project report*. Knowledge Commons.
- Wood, R., Crane, L., Happé, F., Moyse, R. (2022). *Learning from autistic teachers: Lessons about change in an era of COVID-19*. Educational Review, 76(5).
- Wood, R., Gagat-Matula, A., Domagała-Zyśk, E., Mazur vel Butynski, M. (2025b). *”We are here and we deserve it”: being an autistic teacher in Poland*. International Journal of Inclusive Education, 20 June.
- Wood, R., Happé, F. (2021). *What are the views and experiences of autistic teachers? Findings from an online survey in the UK*. Disability & Society, 38(1).