

**Jolanta Książek**

ORCID: 0009-0000-9087-8316

*Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej  
w Krakowie*

***Dostosowanie przestrzeni i procesu kształcenia dla uczniów  
z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w warunkach szkoły  
integracyjnej i ogólnodostępnej***

Adapting the learning space and process for students with autism spectrum disorders  
in inclusive and mainstream school settings

**Abstrakt**

W artykule omówione zostały najistotniejsze problemy, z którymi w środowisku szkół inkluzyjnych (integracyjnych i ogólnodostępnych) spotykają się uczniowie z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Zaliczyć można do nich nadwrażliwość sensoryczną, zaburzenia w procesie komunikowania się, niechęć ze strony rówieśników oraz przejawianie zachowań nieakceptowanych społecznie. Wspomniano też o aktualnych kategoriach diagnostycznych zaburzeń ze spektrum autyzmu (DSM-5 oraz ICD-11). Wskazano warunki jakie należy spełnić, aby dostosować przestrzeń szkolną i proces kształcenia do ich potrzeb (ograniczenie źródeł hałasu, zapewnienie miejsc do wyciszenia się, dbałość o uporządkowanie przestrzeni). Jeśli chodzi o edukację – zwrócono uwagę na główne formy terapii (poznawczo-behawioralna, logopedyczna, trening umiejętności społecznych, wsparcie psychologiczne), potrzebę stałości (miejsca, czasu i osób), a także znaczenie planów aktywności w pracy z nim. Na koniec przybliżono rolę terapeuty - jako osoby wspomagającej współpracę nauczyciela z uczniem z ASD. Dzięki zapewnieniu odpowiedniej organizacji przestrzennej szkoły oraz zindywidualizowanego procesu kształcenia podopieczni otrzymują jak najlepsze warunki do dalszego rozwoju.

**Słowa kluczowe:** zaburzenia ze spektrum autyzmu, edukacja inkluzyjna, nauczanie

**Abstract**

The article discusses the most important problems that students with autism spectrum disorders encounter in the environment of inclusive schools (integrated and mainstream). These include sensory hypersensitivity, communication disorders, reluctance from peers and socially unacceptable behavior. Current diagnostic categories of autism spectrum disorders (DSM-5 and ICD-11) are also mentioned. The

conditions that must be met to adapt the school space and the educational process to their needs were indicated (limiting noise sources, providing places to calm down, keeping the space tidy). When it comes to education, attention was paid to the main forms of therapy (cognitive-behavioral, speech therapy, social skills training, psychological support), the need for stability (place, time and people), as well as the importance of activity plans in working with him. Finally, the role of the therapist was presented - as a person supporting cooperation between a teacher and a student with ASD. By ensuring appropriate spatial organization of the school and an individualized education process, students receive the best possible conditions for further development.

**Keywords:** autism spectrum disorder, inclusive education, teaching

---

Propozycja cytowania: Książek, J. (2024). Dostosowanie przestrzeni i procesu kształcenia dla uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w warunkach szkoły integracyjnej i ogólnodostępnej. *Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej*, 17, 81-93.

## **Wprowadzenie**

Uczniowie z zaburzeniami ze spektrum autyzmu mają możliwość uczęszczania nie tylko do szkół specjalnych, ale również integracyjnych i ogólnodostępnych (Dz.U. 2017 poz. 2198). Istotne w ich edukacji jest odpowiednie dostosowanie przestrzeni całego budynku szkolnego, jak również poprowadzenie zindywidualizowanego do ich potrzeb procesu kształcenia. Szkoły te zapewniają tej grupie możliwość korzystania z równych szans edukacyjnych. Niezbędne jest zastosowanie jak najlepszych technik i metod do zagwarantowania im odpowiednich warunków do dalszego rozwoju. Warto zauważyć, że każdy uczeń wymaga innego rodzaju dostosowania i oddziaływania pedagogicznego – wynika to z tego, że spektrum zaburzeń autystycznych niesie z sobą szereg różnych cech i potrzeb u każdego z nich. Mimo to do dyspozycji pedagogów jest wiele wskazań i strategii do pracy z podopiecznym z ASD. Celem niniejszego artykułu jest wskazanie wspomnianych już głównych zasad pracy z uczniem z zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz sposobu w jaki należy dostosować przestrzeń szkolną. Ponadto ma on służyć każdej osobie pracującej z tą grupą uczniów, co ma na celu jak najlepiej wykorzystać edukację inkluzyjną do terapii i kształcenia podopiecznych.

## Sylwetka ucznia z zaburzeniami ze spektrum autyzmu

Według Światowej Organizacji Zdrowia (WHO, 2024) i sporządzonej przez nią Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób ICD-11 podstawą diagnozowania zaburzeń ze spektrum autyzmu (ASD) jest diada objawów: (1) trudności w nawiązywaniu i podtrzymywaniu interakcji społecznych i komunikacji społecznej; (2) skłonności do ograniczonych, nieelastycznych, powtarzalnych wzorców zachowań, czynności i zainteresowań, które są wyraźnie nietypowe lub nadmierne dla danej osoby. W przeciwieństwie do poprzedniej wersji klasyfikacji ICD, gdzie wyodrębnione były różne jednostki kliniczne dla autyzmu (np. autyzm dziecięcy, autyzm atypowy), w 11. wersji wydania ujęte zostały one w ramach spektrum zaburzeń. Obecnie ASD różnicowane jest ze względu na poziom funkcjonowania intelektualnego oraz zaburzeń czynnościowych języka (Majewicz, 2023).

Klasyfikacja Zaburzeń Psychiczych DSM-5 (APA, 2013) stworzona przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne wyodrębnia z kolei 3 grupy kategorii. Osoba, u której zdiagnozuje się autyzm musi przejawiać co najmniej 6 cech wymienionych w punktach (w tym co najmniej dwie w punkcie 1 i po jednej z punktu 2):

**Tabela 1.** Kategorie diagnozowania ASD według DSM-5

<b>Kategorie:</b>	<b>Cechy:</b>
1. Klinicznie znaczące, stałe nieprawidłowości w obrębie komunikacji społecznej i interakcji.	<ul style="list-style-type: none"><li>a. Wyraźne deficyty w komunikacji werbalnej i niewerbalnej wykorzystywanej w interakcjach społecznych,</li><li>b. Brak wzajemności społecznej,</li><li>c. Nieumiejętność rozwijania i utrzymywania relacji z rówieśnikami właściwej dla poziomu rozwoju.</li></ul>

<p>2. Ograniczone, powtarzalne wzorce zachowań, zainteresowań i aktywności objawiające się poprzez co najmniej dwa z przytoczonych obok objawów:</p>	<p>a. Stereotypowe zachowania motoryczne lub werbalne lub nietypowe zachowania sensoryczne,  b. Nadmierne przywiązanie do rutyny i zrytualizowanych wzorców zachowania,  c. Ograniczone zainteresowania.</p>
<p>3. Objawy muszą wystąpić we wczesnym dzieciństwie (ale mogą nie manifestować się w pełni, dopóki oczekiwania społeczne nie przekroczą ograniczonych możliwości dziecka).</p>	

Źródło: opracowanie własne na podstawie Gałęcki i in. (2018)

Znając kryteria diagnostyczne zaburzeń ze spektrum autyzmu można poznać bliżej sylwetkę ucznia, o którym mowa w artykule. Istnieje szereg czynników utrudniających funkcjonowanie podopiecznych z ASD w środowisku szkolnym. Wszelkie zaburzenia występujące w tej grupie mają bardzo różnorodny stopień – do głównych zalicza się między innymi zaburzenia kontaktu wzrokowego (Woźniak, 2018). W tym aspekcie szczególnie chodzi o utrzymanie wspomnianego już kontaktu wzrokowego i tworzenia tzw. wspólnego pola uwagi – czyli skupienia się na tym przedmiocie, na który wskazuje/o którym mówi rozmówca. Uczniowie z tego rodzaju zaburzeniami często czują się odrzuceni w szkole, ich koledzy z klasy nie chcą utrzymywać z nimi kontaktu ani włączać ich w wspólne

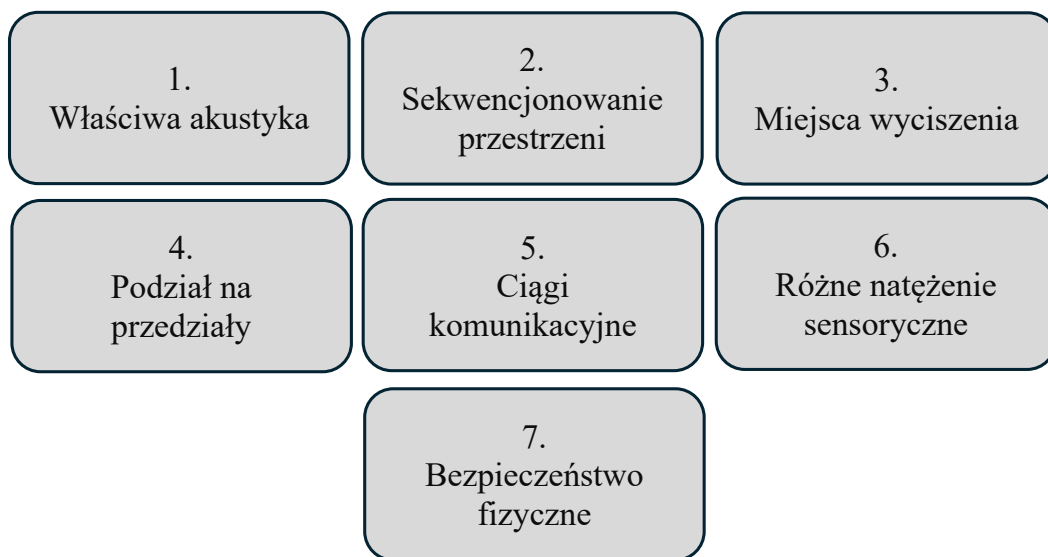
spędzanie czasu (Kossewska, 2017; Lew-Koralewicz, 2018). Dzieci i młodzież z ASD nie angażują się w „życie” szkoły – nie uczestniczą w zawodach, kołach zainteresowań, ani w wolontariatach (Płatos i in., 2016). Silnie koncentrują się oni na wybranych przez siebie obszarach zainteresowań – przez to ciężko jest ich skłonić do podejmowania innych aktywności (Antonik, 2015). Tak jak w przypadku innych grup obserwuje się tu zjawisko „etykietowania” (Zakrzewski, 2012). Termin „etykieta”, zdefiniowany zgodnie z leksykonem języka polskiego, odnosi się do powszechnej i powierzchownej opinii na temat jednostki. Normatywni rówieśnicy zachowują się względem nich w odmienny sposób. Nazywają ich przykładowo „innymi”, „nikim” (Szmania, 2016). Wskazuje się na to, że ta grupa uczniów ma utrudniony proces socjalizacji przez fakt tego, że nie potrafi wyczuć stanu emocjonalnego innych osób, podczas podejmowania czynności nie biorą też pod uwagę zdania innych ludzi (Antonik, 2015). Postrzeganie dzieci autystycznych jako niezainteresowanych drugim człowiekiem może mieć związek z czynnościami stereotypowymi przejawianymi przez nie (Woźniak, 2018).

W pracy nauczyciele często spotykają się z różnymi reakcjami tych uczniów na oddziałujące na nich bodźce. Zachowania, które prezentują ich podopieczni są skrajne. Mogą nie reagować, gdy próbuje się z nimi nawiązać kontakt, oprócz tego obserwuje się działania jednostki nieakceptowane społecznie (np. obwąchiwanie), ale też reakcje dezorganizujące (np. krzyk, płacz). Zdarzają się też przypadki zachowań zagrażających zdrowiu lub życiu takie jak autoagresja (Bombińska-Domżał, Cierpiałowska, Lubińska-Kościółek, Niemiec, Kossewska, 2020). Można spotkać się z tym, że dziecko z ASD dezorganizuje pracę nauczyciela z pozostałymi członkami klasy, ale może to też działać odwrotnie – gdy to niechęć klasy odrzuca ucznia z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Nierzadko też uczeń taki przejawia zaburzenia w procesie komunikacji (Antonik, 2015). Mowa pozawerbalna ciała skupia się u nich głównie na autosymulacji (np. kołysanie się). W procesie rozmowy występują też problemy z odpowiednią modulacją, intonacją głosu. Jeśli chodzi zaś o mimikę to ma ona bardzo wąski zakres, przeważa ujawnianie się nagromadzonych

negatywnych emocji (Woźniak, 2018). Ponadto funkcjonowanie tych dzieci utrudniają czynniki związane z układem przestrzennym budynku szkoły oraz sposób organizacji przerw i lekcji (Bombińska-Domżał i in., 2020). Pierwszy czynnik z wymienionych odnosi się głównie do zbyt małych sal lekcyjnych, przez co często nie jest możliwe odpowiednie wygospodarowanie miejsca do wyciszenia się czy zajęć specjalistycznych. Ponadto w klasach panuje przesyt dekoracyjny utrudniający uczniom skupienie się. Jeśli chodzi o kwestię organizacji przerw i lekcji uczniowie w głównej mierze wskazują na problem związany z dzwonkiem szkolnym - często wywołuje on u nich niepokój. Oprócz tego nie zawsze możliwe jest spędzenie przerw w wygodnych warunkach. Poza tym nauczyciele zwracają uwagę na przeładowanie godzin lekcyjnych (często w nieodpowiednich dla uczniów porach), zbyt dużą ilość osób w klasie oraz wymóg sztywnego trzymania się programu edukacyjnego. Wiele czynników wynika z sytuacji finansowej – gdzie szkoła nie zawsze zapewnia wsparcia odpowiedniej ilości specjalistów czy środków dydaktycznych (Antonik, 2015). Jeśli chodzi o edukację to dzieci te często otrzymują świetne wyniki, jednak ich proces nauki jest mechaniczny – uczą się na pamięć bez rozumienia całego kontekstu (Garncarz, Rybka, 2012). Te i inne wymienione reakcje na bodźce, z którymi uczeń spotyka się w szkole znacząco wpływają na jego funkcjonowanie w tym środowisku.

### **Dostosowanie przestrzeni szkolnej**

Zwracając uwagę na powyższe czynniki utrudniające funkcjonowanie ucznia w szkole placówka ta powinna wyjść naprzeciw jego specjalnym potrzebom edukacyjnym. Podstawowym ogniwem służącym temu celowi jest zwrócenie uwagi na środowisko, w którym on przebywa. Ma to zapewnić odpowiednie warunki do jego pracy i zredukować nadmiar niesprzyjających mu bodźców. Warto zatem zapoznać się z niektórymi z zasad dostosowania przestrzeni szkolnej do funkcjonowania ucznia z ASD.



**Rysunek 1.** Zasady projektowania szkoły dla ucznia z ASD

Źródło: opracowanie własne na podstawie Bombińska-Domżał i in. (2020)

Opracowanie rysunku nr 1:

1. Ograniczenie źródeł hałasu poprzez dostępne materiały wyciszające oraz rezygnacja z aktualnego sposobu sygnalizowania przerw.
2. Uporządkowanie układu szkoły w odpowiedniej kolejności według ich konkretnego przeznaczenia (sekretariat, klasa), ułatwienie przemieszczania się według planu zajęć.
3. Miejsca wyciszenia - powinny być one łatwo dostępne, umożliwiające uczniowi odreagowanie przestymulowania się.
4. Podział szkoły na przedziały – zalecane jest, aby pełniły one tylko jedną funkcję. Należy tu wykorzystywać właściwości sensoryczne, czyli różnicować je np. układem mebli, zróżnicowaniem faktury/koloru wykładziny.
5. Wyraźne wskazywanie celu przemieszczania się ucznia, tak aby nie był on narażony na zbyt wiele bodźców (wyraźne oznakowanie sal).
6. Tworzenie stref o różnym natężeniu stymulacji sensorycznej – o dużej i niskiej wartości stymulacji. Ma to na celu podejmowanie odpowiednich działań w stosunku do ucznia – wyciszenie lub jego pobudzenie.

7. Uczniowie z ASD przejawiają nieprawidłowości w odbiorze bodźców sensorycznych, z czym wiążą się ich problemy w funkcjonowaniu (np. zaburzenia równowagi, nadreaktywności/podreaktywności zmysłowe) w związku z tym istotne jest zapewnienie im bezpiecznej przestrzeni w myśl projektowania uniwersalnego.

Ponadto nauczyciele wskazują między innymi na potrzebę zmniejszenia chaosu panującego w sali lekcyjnej (aspekty wizualne związane z przesytem przedmiotów w salach), odizolowanie bodźców mających negatywny wpływ sensoryczny na uczniów (np. zapach z stołówek szkolnej) (Bomińska-Domżał i in., 2020).

### **Dostosowanie procesu kształcenia**

Ścieżka edukacyjna dzieci z ASD powinna być kreowana w oparciu o indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET) (Woźniak, 2018). Niebagatelną rolę stanowi objęcie dziecka odpowiednim wsparciem już na wczesnym etapie życia. Osoby z ASD czynią duże postępy dzięki dostosowaniu do nich odpowiednich oddziaływań i form terapii (Garncarz, Rybka, 2012). Nie ma jednego uniwersalnego sposobu ich stosowania. Powinny one przyjmować charakter interdyscyplinarny, czyli tworzony przez zespół specjalistów – pozwala to korzystać z szerszego zakresu kompetencji i wypracowania całościowego spojrzenia na podejmowane działania (Pajor, Zawadzka, Kozłowski, 2019). Należy wzmacniać pożądane zachowania korzystając z założeń terapii poznawczo-behawioralnej (Pisula, 2010). Odgrywa ona szczególne znaczenie w odniesieniu do trudnych reakcji przejawianych przez dzieci (Kołakowski, Pisula, 2011). Dziecko z ASD ma potrzebę ekspresji swoich zachowań, które często nie są akceptowane społecznie. Rolą nauczyciela jest je ukierunkować w taki sposób by wpajać i modelować wzorce akceptowalne (Bomińska-Domżał i in., 2020).

W pracy wymagana jest tutaj stałość czasu, tak aby uczeń mógł przewidzieć co wydarzy się w następnej kolejności i uniknąć dzięki temu niepotrzebnego stresu. Powinno się zapewnić stałą kolejność zajęć, a przy tym korzystać z tablic planu dnia. Jego wizualna



prezentacja ułatwia uczniowi utrzymanie poczucia bezpieczeństwa i kontroli (Garncarz, Rybka, 2012). Wypada, aby język nauczyciela był konkretny, prosty i zrozumiały w przekazie dla ucznia - często z wsparciem graficznym. Ponadto istnieje konieczność by w klasie funkcjonowały wspólnie wyznaczone zasady. Zalecana jest stałość osób pracujących z podopiecznym (Garncarz, Rybka, 2012).

Jeśli chodzi o rozwój komunikacyjno-społeczny to w pracy z takim dzieckiem istotną rolę odgrywa wspomniana współpraca z specjalistami – logopedą, psychologiem. Dziecko rozwija swoje sprawności komunikacyjne oraz zdolność rozumienia drugiej osoby na zajęciach z treningu umiejętności społecznej. Istotne jest również modelowanie i wykorzystywanie sytuacji z życia codziennego do nabywania i utrwalania umiejętności. Dla uczniów o niższym poziomie funkcjonowania przydatne jest tworzenie schematów postępowania w określonej sytuacji (Garncarz, Rybka, 2012). Ważnym aspektem jest, aby nauczyciel rozumiał mowę werbalną lub pozawerbalną ucznia – ma to na celu dostosować tempo pracy oraz sposób przekazu do niego, tak aby wszystko było jasne (Antonik A, 2015). Obustronne zrozumienie się jest kluczem do sukcesu procesu terapii. W edukacji istotne jest, by nauczyciel upewnił się, że uczeń skupia uwagę na tym, co aktualnie jest omawiane (Garncarz, Rybka, 2012). Łatwiejszy dla dziecka jest przekaz wspomagany różnymi środkami, szczególnie graficznymi. Należy jednak uwzględnić by nie były one przesyczone zbyt nadmiernymi szczegółami, ozdobnikami – które mogą odwracać uwagę dziecka. Jeśli prezentuje się mu szereg pomocy dydaktycznych, każdy następny należy wyszczególnić, usuwając z jego pola widzenia poprzedni (Garncarz, Rybka, 2012). Należy też starać się stopniowo wprowadzać jakieś zmiany, czyli drobne odejścia od stałych schematów – nie powinno to jednak być zrobione zbyt nachalnie, dynamicznie (Garncarz, Rybka, 2012). Ma to na celu naukę radzenia sobie z zmianami, z którymi uczeń może zetknąć się w różnych sytuacjach zarówno szkolnych, jak i pozaszkolnych. W tym procesie należy być ostrożnym – szczególnie początkowo, powinno się przygotować ucznia na zmianę, wyjaśnić mu poszczególne rzeczy. Ważne jest skupienie się na dziecku, nadzorowanie go podczas zabaw – wynika to też z tego, że

część dzieci z ASD przejawia wysoki próg odporności na ból (Woźniak, 2018).

### **Rola terapeutów w sukcesie edukacji uczniów z ASD**

W nauczaniu dziecka z ASD powinno się być twórczym, kreatywnym i pomysłowym. Należy pamiętać o wyznaczaniu sobie celów - nie tylko krótkoterminowych, ale też tych które mają służyć poprawie jego funkcjonowania już jako osoba dorosła (Garncarz, Rybka, 2012). Ponadto powinno znać się szereg różnych form terapii i wsparcia takiego ucznia, wiedzieć jak je połączyć – tak aby oddziaływania mogły być dobrane jak najefektywniej. Aby to zapewnić istotne jest jak najlepsze poznanie podopiecznego - całościowo i wielospecjalistycznie, współpracując z rodzicami, nauczycielami, czy innymi terapeutami będącymi w kontakcie z dzieckiem. Warto też zwrócić uwagę, na to, aby szereg oddziaływań był dobierany jednakowo z stron wszystkich osób zaangażowanych w rehabilitację dziecka (tak by formy oddziaływania na ucznia od różnych jednostek nie były z sobą sprzeczne).

Osoba pracująca z dzieckiem z ASD powinna umieć rozpoznawać jego potrzeby edukacyjne i rozwojowe, znać jego indywidualne wzory zachowań oraz właściwie na nie reagować (przy jego lepszym poznaniu, nawet je uprzedzać), aktywnie uczestniczyć w opracowaniu IPET-u oraz wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania (WOPFU), wspomagać inne osoby pracujące z dzieckiem, dbać o wspomniane już ujednoczenie oddziaływań wychowawczych (Cybulska, Derewlana, Kacprzak, Pęczek, 2017). Nauczyciele przedmiotowi często wskazują na brak wystarczającej wiedzy i kompetencji do pracy z uczniami z ASD. z tego powodu, preferują oni delegowanie tych obowiązków do specjalistów z dziedziny pedagogiki specjalnej, którzy posiadają fachową wiedzę i doświadczenie (Antonik, 2015). Terapeuci odgrywają więc ogromną rolę stanowiąc swego rodzaju „pomost” pomiędzy uczniem z zaburzeniami ze spektrum autyzmu a nauczycielem przedmiotu. Powinni oni stwarzać „pozytywny” klimat szkoły dla takiego ucznia (Antonik, 2015). Obserwuje się, że szkoły nie są przygotowane do pracy

z podopiecznymi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Pedagodzy specjaliŃni odgrywają kluczową rolę w instruowaniu, kierowaniu i wpływu na proces kształcenia i wychowania tych dzieci (Woźniak, 2018).

### **Podsumowanie**

Dostosowanie przestrzeni i procesu kształcenia w szkołach inkluzyjnych dla uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu jest kluczowym krokiem w budowaniu społeczeństwa, które szanuje i akceptuje różnorodność. Poprzez tworzenie otoczenia uwzględniającego potrzeby i preferencje uczniów z autyzmem, możemy nie tylko zwiększyć ich szanse na sukces edukacyjny, ale także promować większe zrozumienie i empatię wśród całej społeczności szkolnej. Zapewnienie uczniom komfortu – poprzez poszanowanie ich potrzeb sensorycznych (strefy wyciszenia, dbanie o utrzymanie porządku, trzymanie się planu dnia), tworzenie indywidualnych planów terapeutycznych, bycie elastycznym oraz okazywanie wsparcia społecznego zapewnia dla nich lepszą przyszłość. W celu usprawnienia współpracy z uczniem z ASD warto jest poznać go bliżej i stosować wiele różnorodnych strategii opartych na zgromadzonej wiedzy terapeutycznej.

### **Bibliografia**

- American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™* (5th ed.). American Psychiatric Publishing, Inc.. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Antonik, A. (2015). Nauczyciel wobec trudności związanych z edukacją uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w warunkach szkoły integracyjnej i ogólnodostępnej. Analiza obszarów problemowych. *Studia edukacyjne*, 34, 153-165.
- 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), 10-28.
- Cybulska, R., Derewlana, H., Kacprzak, A., Pęczek, K. (2017). *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Gałęcki, P., Pilecki, M., Rymaszewska, J., Szulc, A., Sidorowicz, S., Wciórka, J. (2018). *Kryteria diagnostyczne zaburzeń psychicznych DSM-V*. Wrocław: Edra Urban & Partner.
- Garncarz, A., Rybka, A. (2012). Terapia i edukacja osób z autyzmem i niepełnosprawnością intelektualną. Próba integracji zagadnień. *Sztuka leczenia*, nr 3-4, 47-68.
- Kołąkowski, A., Pisula, A. (2011). *Sposób na trudne dziecko. Przyjazna terapia behawioralna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kossewska, J. (2017). Interpersonal interaction between pupils in the integrated secondary school No. 1 in Cracow. W: A. Galkiene (red.), *Inclusion in socio-educational frames. Inclusive school cases in four European countries – an ethnographic research* (s. 400–408). Wilno: Lithuanian University of Educational Sciences.
- Lew-Koralewicz, A. (2018). Integracja dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w opiniach ich nauczycieli. *Student Niepełnosprawny. Szkice i rozprawy*, 18(11), 221–237.
- Majewicz, P. (2023). ICD-11 – implikacje w badaniach i praktyce psychologiczno-pedagogicznej. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 42(1), 123–139. <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2023.42.1.123-139>
- Pajor, P., Zawadzka, D., Kozłowski, P. (2019). Rola zespołu interdyscyplinarnego w procesie terapii zajęciowej. Studium przypadku dziecka ze spektrum autyzmu. W: E. Chodźko, A. Surma (red.), *Wybrane aspekty z zakresu edukacji i literatury* (s.169-183). Lublin: Wydawnictwo Naukowe Tygiel.
- Pisula, E. (2010). Efektywność działań terapeutycznych podejmowanych wobec dzieci z autyzmem. W: E. Pisula, D.

- Danielewicz (red), *Wybrane formy terapii i rehabilitacji osób z autyzmem* (s. 13-28). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Płatos, M., Gocłowska, K., Wojaczek, K., Woźniak-Rekucka, P., Zawisny, A., Pisula, E. (2016). Sytuacja młodzieży i dorosłych z autyzmem w świetle sondażu ogólnopolskiego. W: M. Płatos (red.), *Ogólnopolski spis autyzmu. Sytuacja młodzieży i dorosłych z autyzmem w Polsce* (s. 22–129). Warszawa: Narodowe Centrum Badań i Rozwoju.
- Szmania, L. (2016). Relacje rówieśnicze w szkole w perspektywie osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 22(16), 202–221.
- WHO (2024). *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics*. Pobrane 10 lutego 2024 r. z: <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en>
- Woźniak, M. (2018). Uczniowie ze spektrum autyzmu w szkole ogólnodostępnej. Analiza trudnych zachowań. *Roczniki pedagogiczne*, 10(46), 107-120.
- Zakrzewski, P. (2012). Stereotyp i etykietowanie jako zjawiska towarzyszące edukacji w szkole. *Warszawskie studia pastoralne*, 15, 176-196.

## **Akty prawne**

- Ustawa o Systemie Oświaty (2017). Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 8 listopada 2017 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o systemie oświaty. Dz.U. 2017 poz. 2198