

Małgorzata Moszyńska

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu
Centrum Diagnostyki, Leczenia i Terapii Autyzmu w WSSD w Olsztynie

Uczeń z zespołem Aspergera w aspekcie środowiska szkoły ogólnodostępnej w narracji własnej oraz w opiniach nauczycieli

Artykuł informuje o wnioskach płynących z narracji uczniów z rozpoznanym zespołem Aspergera realizujących obowiązek szkolny w szkołach ogólnodostępnych. Dotyka problemów, z jakimi borykają się uczniowie niepełnosprawni w interakcjach społecznych z grupą rówieśniczą oraz nauczycielami. Informuje o ocenie samych zainteresowanych, jak szkoła, a w jej ramach nauczyciele, zabezpieczają ucznia z zespołem Aspergera w zakresie wszystkich przypisanych tej instytucji funkcji. Wnioski z narracji wykazują niestety, że skuteczność procesu integracji w odniesieniu do badanych uczniów z zespołem Aspergera jest dużo niższa niż mogłaby być.

Słowa kluczowe: zespół Aspergera, narracja, szkoła ogólnodostępna, inkluzja, nauczyciel, interakcje społeczne

A student with Asperger's Syndrome in the aspect of the public school environment in self-narrative and teacher opinions

Summary: The article presents the conclusions drawn from the narrative discourse of public school students who have been diagnosed with Asperger Syndrome. The article describes problems with interactions between AS students and their peers and teachers. Views of the AS students on the functional framework provided by the educational institution are presented. The conclusions are, regrettably, that the process of integrating the Asperger Syndrome students into social interactions is less effective than it could theoretically be.

Keywords: Asperger Syndrome, narrative discourse, public school, inclusion, teacher, social interaction

Funkcje szkoły jako główne czynniki determinujące prawidłowy rozwój społeczny ucznia

Kilkadziesiąt lat w oświacie polskiej przyniosło zmiany w zakresie świadomości społecznej, w szczególności sposób znajdujące odzwierciedlenie w postrzeganiu integracji osób niepełnosprawnych w ogólnodostępnym systemie kształcenia. Celem takich działań powinno być urzeczywistnienie podejścia, jakie prezentował A. Hulek, twierdząc, że celem integracji jest zagwarantowanie niepełnosprawnym osobom dostępu do szkolnictwa masowego na wszystkich szczeblach edukacji [Hulek 1997]. Szkoła stanowi drugie, po środowisku domowym, miejsce funkcjonowania młodego człowieka. H. Kołakowska zwraca uwagę, że cały przebieg procesu nauczania, już od klas początkowych, ma determinujący wpływ na stopień rozwoju społecznego dziecka, podkreślając, że obok rodziny, to właśnie szkoła jest głównym środowiskiem, w którym adaptuje się do życia w społeczeństwie [Kołakowska-Przełomiec 1979: 104]. Szkoła w swoim założeniu to instytucja oświatowo-wychowawcza, która powinna spełniać określone funkcje. Nie jedynie funkcję edukacyjną. Powinna...

W literaturze opisywane są wartości, z których to opisów wylaniają się cztery główne funkcje szkoły: kształcąca, wychowawcza, opiekuńcza oraz kulturowa [Okoń 1998; Łobocki 1991; Konarzewski 1991; Stępniaś 2012], w praktyce oświatowej codzienności wciąż na miejscu pierwszym plasuje się edukacyjna (kształcąca) funkcja szkoły. Właśnie ten brak równowagi stanowi być może przyczynę trudności codziennego funkcjonowania ucznia odbiegającego w procesie edukacji od „standardu zachowań”, do jakiego przywykli (przygotowani są) nauczyciele. Coraz wyraźniej zaznacza się w praktyce szkolnej potrzeba zaistnienia wartości wychowawczych w procesie nauczania, pomimo to współczesny proces oświatowy nadal bazuje głównie na kształceniu. Jak pisze W. Osiał [2012], preferowanie przez szkołę funkcji kształcenia uważa się za poważne niedomaganie w zakresie całościowego działania szkoły. B. Śliwerski [2006: 13-16] twierdzi wręcz, że szkoła staje się dla ucznia miejscem „toksycznym”.

Metodologiczne założenia badań

W badaniu subiektywnych odczuć funkcjonowania w zakresie interakcji społecznych uczniów z zespołem Aspergera w szkole posłużyłam się metodą jakościową. Chcąc doświadczyć tego co było udziałem badanych i móc o tym opowiedzieć, sięgnęłam do badań konstruktywistycznych po perspektywę fenomenologiczną. Drugim prądem metodologicznym badań konstruktywistycznych,

który stanowił inspirację do moich badań, była hermeneutyka, która jest sztuką interpretowania rzeczywistości społecznej, konstruowanej przez samą osobę jej doświadczającą. Uczniowie z zespołem Aspergera opisują swoje doświadczenia, którym towarzyszą emocje i uczucia, których doświadczali. Wybór paradygmatu interpretatywnego umożliwił mi podejście całościowe do badanej problematyki, zrozumienie subiektywnych doświadczeń badanych uczniów i dotarcie do ich znaczeń. Wpłynął na sposób mojego myślenia o projektowanych badaniach i zdeterminował wybór metod badawczych. Przeprowadzone przeze mnie studia literaturowe wykazały potrzebę odkrycia znaczeń i świata uczniów z zespołem Aspergera. W licznych publikacjach, w odpowiedzi na wiele pytań o funkcjonowanie osób z zespołem Aspergera, wyjaśnienia udzielane są poprzez kryteria diagnostyczne lub z perspektywy normy czy kryteriów funkcjonowania ludzi pełnosprawnych. Zabrakło w pedagogice specjalnej badań nad perspektywą samych zainteresowanych. Również w przypadku poszukiwania rozwiązań edukacyjnych czy integracyjnych brakuje udziału takiej perspektywy. Powyższe zdeterminowało określenie celu mojej pracy – **dotarcie do sensów i znaczeń, jakie nadają uczniowie z zespołem Aspergera swojemu funkcjonowaniu w szkole jako agendzie socjalizacyjnej przestrzeni wielopłaszczyznowych relacji; rekonstrukcja i dotarcie do subiektywnych znaczeń, jakie nadają uczniowie z zespołem Aspergera tej placówce i zrozumienie czym szkoła i to czego w niej doświadczają dla nich jest.** Kryteria doboru próby badawczej to: rozpoznany zespół Aspergera, kategoria uczeń, krytyczny okres rozwoju (dorastanie, dojrzewanie), możliwość komunikowania się (zaangażowanie w narrację). Narracja z jedenastoma wybranymi do badań uczniami została przeprowadzona w okresie od grudnia 2011 r. do lipca 2012 r. w gabinecie Poradni Autyzmu przy Poradni Zdrowia Psychicznego dla Dzieci i Młodzieży znajdującej się w Wojewódzkim Zespole Lecznictwa Psychiatrycznego w Olsztynie, na terenie województwa warmińsko-mazurskiego.

Funkcjonowanie ucznia z zespołem Aspergera w ocenie nauczycieli

Analiza narracji badanych przeze mnie uczniów pozwoliła dostrzec odczuwane przez nich konsekwencje tego, że w odniesieniu do ucznia z zespołem Aspergera szkoła nie w pełni realizuje swoje funkcje (misje). Specyfika funkcjonowania ucznia z zespołem Aspergera nie pozwala na stosowanie w odniesieniu do niego standardowych metod edukacyjnych i wychowawczych. Niestety, proces edukacyjny oraz wychowawczy prowadzony jest zazwyczaj w sposób monogamiczny, projektowany z myślą o uczniach bez deficytów rozwojowych i obliczony na wy-

nik grupy, a nie jednostki. Skutkiem tego są problemy z funkcjonowaniem ucznia z zespołem Aspergera w szkole oraz niezadowalające efekty ich nauczania. Podstawowe zaburzenie w zespole Aspergera nie dotyczy procesu poznawczego, lecz procesu uspołeczniania tych uczniów [Komender, Jagielska, Bryńska 2009]. Specyfika ich funkcjonowania powoduje konieczność dostosowania działań wspomagających na terenie szkoły. Pełna integracja w tym przypadku, to nie tylko sam system prawnych dostosowań edukacyjnych, ale także społeczne nastawienie wobec niepełnosprawności, jaką jest zespół Aspergera. W latach dziewięćdziesiątych, w opiniach o uczniach z zespołem Aspergera, w przeważającej części określano ich mianem niegrzecznych, bezczelnych, niewychowanych, aroganckich itp. Z takimi określeniami i przekonaniem spotykałam się wówczas zarówno w dokumentacji, jak i prowadząc szkolenia w placówkach edukacyjnych na wszystkich szczeblach. Nadal jednym z pierwszych diagnozowanych przez nauczycieli problemów dotyczących funkcjonowania ucznia ZA są zaburzenia uwagi:

„(...) na lekcjach nie zawsze jest aktywny... często zamysła się (...).”

„(...) jest miły... ale często wyłącza się, patrzy w okno, lub w jakiś inny punkt... w takich sytuacjach nauczyciel musi być koło niego i stale kontrolować jego pracę (...).”

„(...) jest uzdolniony, jednak niestety dość często nie uważa na lekcji (...) zamysła się, gubi wątek”.

„(...) ale można mieć wrażenie, iż chłopiec cały czas odbiega myślami w swój świat (...).”

– lub/i zaburzenia zachowania:

„(...) w wyniku wnikliwej obserwacji i rozpoznania jak dochodzi do wybuchów agresji u ucznia stwierdziliśmy, że jest to reakcja na zachowania kolegów, jednak i w takim przypadku najczęściej prezentuje reakcje niewspółmierne do bodźca (...).”

„(...) często u podłoża reakcji agresywnych jest przeżywanie poczucia zagrożenia w zwykłych sytuacjach (...).”

„(...) często kiedy ktoś rozmawia na lekcji wstaje i gryzie, szczypie, kopie rozmawiających, argumentując, że na lekcjach się nie rozmawia, nawet obecność nauczyciela nie jest w stanie Go powstrzymać (...).”

„(...) w zachowaniu ucznia zaobserwowano liczne odstępstwa od obowiązujących norm, uczeń ma kłopoty z przyjmowaniem porażek edukacyjnych, gdy otrzymuje ocenę negatywną potrafi ostentacyjnie rzucić zeszytem, bądź wyrwać kartkę z oceną niedostateczną (...).”

„(...) uczeń na lekcjach zachowuje się jak pajac klasowy, rozśmiesza klasę swoimi infantylnymi zachowaniami, kiedy zwraca się mu uwagę potrafi być wulgarny (...).”

„(...) często udziela odpowiedzi nie na temat, zdarza się, że jest kilka razy na lekcji na przemian pobudzony i apatyczny, kiedy zwracam mu uwagę jest agresywny, rzuca książkami (...).”

„(...) nie potrafi współpracować w grupie, czasem nie dostrzega różnicy między nauczycielem, a kolegą i potrafi nakrzyknąć na pedagoga nie używając form grzecznościowych (...).”

Wiele w dokumentacji nauczycielskiej informacji o wolnym tempie pracy:

„(...) uczeń nie podejmuje się zapisywania notatek na lekcji, nie odpowiada na zadawane pytania (...)”.

„(...) jest mało aktywny, spokojny, jakby nieobecny. Zadania pisemne wykonuje, jeśli zdąży je napisać (...)”.

„(...) często zapatrzony w jeden punkt, nie nadąża za tokiem lekcji, rozprasza się, bardzo wolno i niewyraźnie pisze (...)”.

„(...) pewien problem posiada z pisaniem w zeszycie, ale to wynika z innych przyczyn (...)”.

„(...) uczeń pracuje połowę lekcji, drugą połowę przesiedział nie reagując na polecenia nauczyciela (...)”.

„(...) uczeń odmawia napisania opowiadania, odmawia również opisu ustnego (...)”.

- wybiórczej wiedzy, trudnościach w zakresie kompetencji mowy czynnej w aspekcie tworzenia opowieści:

„(...) nie potrafi zanalizować poczynań bohatera z perspektywy własnej, mówi, że tam nie był, więc nie może oceniać! (...)”.

„(...) Uczeń jest aktywny na lekcjach, jednak nie zawsze jego wypowiedzi są adekwatne do sytuacji. Ostatnio przy przygotowywaniu notatki z wykorzystaniem kolorowej kredy, zgłosił się i zaśpiewał piosenkę o kolorach, zamiast powtórzyć informacje o orzeczeniu, często zdarza się, że zapytany mówi o swoich przemyśleniach, a nie o temacie lekcji (...)”.

„(...) nie potrafi robić planu wydarzeń, nie umie ustawiać zdarzeń w porządku chronologicznym (...)”.

„(...) uczeń charakteryzuje się doskonałą wiedzą w zakresie odtwórczym, kiedy jednak temat wymaga inwencji twórczej, własnej, uparcie nie odpowiada (...)”.

„(...) nie potrafi udzielić pełnej, prawidłowej odpowiedzi na pytanie otwarte, problemowe (...)”.

„(...) ma kłopoty z analizą zachowań bohaterów literackich (...)”.

Nauczyciele opisują ucznia z zespołem Aspergera najczęściej w kategorii „uczeń trudny”. Problemy opisane przez kadry pedagogiczne pracujące z badanymi przeze mnie uczniami z zespołem Aspergera są niczym innym jak tylko objawami, charakterystycznymi w tej jednostce chorobowej. W dzisiejszej rzeczywistości wiedza kadr pedagogicznych z zakresu objawów poszczególnych schorzeń, w tym również zespołem Aspergera jest większa, jednak model opieki oraz umiejętność odróżnienia objawów klinicznych od zachowań niepożądanych (czego dowodzą cytowane uwagi) budzi jeszcze wiele zastrzeżeń.

Narracja uczniów z zespołem Aspergera w aspekcie poszczególnych funkcji szkoły

Badania i analiza narracji uczniów z zespołem Aspergera wykazały, że pomimo trudności szkolnych, z jakimi borykają się ci uczniowie, szkoła jawi im się jako dużo bezpieczniejsza, bo kontrolowalna, niż ich własne podwórko. Determinantą funkcjonowania w szkole ucznia z zespołem Aspergera jest relacja między nim a nauczycielami, która to relacja, wobec specyfiki objawowego funkcjonowania, nie jest dla nauczyciela łatwa. Kadra pedagogiczna funkcjonuje z uczniami z zespołem Aspergera w perspektywie standardów pracy z uczniem pełnosprawnym. Posiadana wiedza dotycząca objawów tego zaburzenia najczęściej nie przekłada się na praktyczną umiejętność prowadzenia zajęć z takim uczniem. Niezależnie jednak od oceny oraz punktu widzenia nauczycieli, relacje te z punktu widzenia badanych uczniów oceniane są jako zadawalające, i ukazujące szkołę jako miejsce przyjazne i lubiane:

Janek¹: *„(...) cieszę się, że jestem w tym Gimnazjum w jednej klasie, nikt mi już nie dokucza i wszystkich w mojej klasie lubię”.*

Filip: *„Lubię, szkołę, szczególnie tą w Boguchwałach, bo tam się uczyłem siedem lat to można wszystko robić na przerwach”, Lubię, tylko lubię”.*

Kuba: *„No lubię swoją szkołę tylko że yyy ogólnie to tam nie lubię szkoły yyy że uczenia się tak za bardzo to tam nie lubię ale szkołę to tam lubię bo tam jest fajny klimat (...)”, „Zależy, lubię, w sumie, nauczyciele troskliwi naprawdę, lubię szkołę w sumie naprawdę, fajna szkoła”,*

a sama osoba nauczyciela uznawana jest za ważną, bo stanowiącą o bezpieczeństwie w szkole:

Kuba: *„...Na przerwach to chodzę. Sam. Chodzę i rozmawiam z nauczycielami na przerwach”.*

Wiktor: *„(...) W szkole no tam, rozmawiam z Panią, z Panią wspomagającą. No niestety ale nie ma tam jak, nie ma kto do mnie zagadać i ja nie mam do kogo zagadać. Ale czasami tak czasami zagaduję tam raczej coś do tych niepełnosprawnych i raczej tak na przykład jeden kolega na wózku to z nim też rozmawiam z koleżanką na wózku, z koleżanką która na która nie słyszy i ma aparat”.*

Andrzej: *„Lubię, szczególnie naszą wychowawczynię, podciąga zachowanie”.*

Piotr: *„A jeśli Pani będzie kiedyś w naszej szkole SP3 to może Pani poprosić kogoś żeby, trochę Krystian, Krystian z VI A na przerwie, piętnastominutowej pogadał z Panią, jeśli będziesz oczywiście będzie w szkole. Bo ... chciałbym, chciałbym na przykład się z nim umawiać bardzo często albo, byśmy siebie odwiedzali. Z jednym dorosłym lepiej rozmawiają, bo... dorosły ich motywuje do grzeczności gdy są niegrzeczni między sobą i chcą się zaprzyjaźnić”.*

¹ Imiona rozmówców zostały zmienione.

Uczniowie z zespołem Aspergera, podobnie jak ich rówieśnicy, mają aspiracje – dążenia i cele:

Janek: „(...) zostałbym.... no i prezydentem i ministrem edukacji (...)”.

Kuba: „(...) trochę bym chciał być popularny, może dostanę się do dobrej szkoły jakiejś...., na nauczyciela religii, tylko, że ciekawe czy sobie tam poradzę?, tego właśnie nie wiem, ale jak co to zmienię kierunek (...)”.

Filip: „(...) chciałbym taką firmę założyć, zarabiać powyżej średniej krajowej, logistyczną, transportową, karany byłem, może nie mogę? (...) popularny być nie muszę, już jestem przez te ucieczki do bloku wschodniego, nawet w gazetach o mnie pisali! Pani wie”.

Piotr: „(...) będę matematykiem...A czy ...a jakie są trudy, największe na przeszkodzie na studiach matematycznych, żeby się uczyć matematyki, i żeby później dobrze wypaść i żeby dobrze się uczyć, będę matematykiem!”

Wiktor: „(...) bym został iluzjonistą i maszynistą (...)”.

Heniek: „(...) być kimś ważnym, kimś kto o czymś decyduje, przykładowo lekarz może decydować, życiu i śmierci pacjenta, kierownik o tym czy tu budujemy czy tu...nie da się tego sprecyzować (...)”.

Czarek: „(...) chce być popularny, piosenkarz na przykład, a co trzeba zrobić jakąś karierę muzyczną albo sportową żeby coś w życiu takiego zyskać bo na przykład wczoraj taką historię tam słyszałem o takim tyczkarczy, który pokonał wysoką odległość i złoty medal zdobył”.

Bogdan: „To w całej Polsce bym ulaskawiał więźniów, prawo weta stosował, jakby np. niepełnosprawni jakieś ulgi mieli to bym yyy się na to nie zgodził”.

Zbyszek: „(...) w moim życiu ja chcę dążyć do tego by być bogatym, bogatszym niż teraz, i co ciekawe to mógłbym zmienić religię na ateizm czyli bezwyznaniowość (...)”.

Badani stawiają przed sobą różnorodne cele, począwszy od zaliczenia sprawdzianu, poprzez zdanie matury i dostanie się na studia, aż do etapu realizowania się w wybranym zawodzie. Badani przeze mnie uczniowie wiedzą co chcą osiągnąć i kim chcą być. Pozytywne postrzeganie środowiska szkoły przez ucznia z zespołem Aspergera powoduje jego identyfikację z celami edukacyjnymi szkoły, przejawiające się w zaangażowaniu w naukę oraz snuciu planów o dalszej edukacji. Ci sami uczniowie nie identyfikują się jednak z celami wychowawczymi szkoły. Niezadowolenie badanych przeze mnie uczniów z funkcjonowania w szkole w aspekcie społecznym związane jest z brakiem asymilacji z grupą rówieśniczą i deficytami kompetencyjnymi kadr pedagogicznych w tym zakresie. Uczniowie z zespołem Aspergera nie analizują i nie oceniają szkoły w aspekcie realizowania przez nią, bądź nie, poszczególnych funkcji. W wypowiedziach wyraźnie widoczne jest jednak poczucie rozczarowania społecznym wymiarem szkoły, wyobcowania, niezrozumienia, a wręcz odrzucenia przez rówieśników.

Deklarowane w narracjach informacje o trudnościach w funkcjonowaniu w szkole, szczególnie w pierwszych etapach edukacji, łagodnieją na kolejnych poziomach kształcenia (gimnazjum i szkoła średnia).

Zbyszek: *„...Dokładnie znam ich trochę to i owo więc, nie jesteśmy zbyt akuraty zżyci ze sobą wszyscy, najczęściej trochę się byli byśmy się byśmy gdyby nas zamknął w jednym pokoju najpewniej byśmy się pozarzynałi między sobą, bo się tak nie lubimy”.*

Filip: *„(...) w gimnazjum byłem nerwowy tiki miałem ze mnie się śmiali (...) ale teraz tak założyłem jestem taką bardziej osobą twardą niż nawet jeszcze siedem lat temu, taką która już nie czuje porządnego już lęku, teraz mam kolegów”.*

Wynika to z wytwarzających się u badanych uczniów strategii dostosowawczych. Zaznaczane w narracjach funkcjonowanie „na marginesie szkolnego życia społecznego” nie stanowi problemu dla badanych i nie wpływa na ocenę szkoły, do której lubią chodzić, a płytki charakter relacji z rówieśnikami cenią wyżej niż całkowity ich brak.

Analiza narracji badanych uczniów z zespołem Aspergera potwierdza słuszność decyzji o objęciu ich integracją włączającą. Funkcjonowanie uczniów z zespołem Aspergera w środowisku szkoły ogólnodostępnej, pomimo częstych doświadczeń negatywnych, istotnie stymuluje proces integracji personalnej oraz utwierdza w prawidłowym funkcjonowaniu edukacyjnym. Zarówno sprostanie wymogom programowym w szkole masowej, jak i konieczność dostosowania się do panujących w niej reguł, zmusza ucznia z zespołem Aspergera do pracy nad sobą, co najczęściej skutkuje częściowym przezwyciężeniem przez niego trudności funkcjonowania w pryzmacie niepełnosprawności, jaką jest zespół Aspergera.

Refleksje końcowe

Najistotniejszą obecnie kwestią wydaje się być konieczność przełamania stereotypów myślenia oraz podejmowanie działań prewencyjnych dotyczących niepełnosprawności, szczególnie tak „niewidocznej”, jaką jest zespół Aspergera. Specyfika funkcjonowania ucznia w perspektywie tego schorzenia nie utrudnia całościowo jego pracy poznawczej, w pewien sposób kierunkuje jedynie jej zakres. Proces integracyjny w edukacji osób z rozpoznaniem zespołem Aspergera wymaga określonej specyfiki w działaniu. Wydawać by się mogło, że „dobre praktyki zawodowe” i przypisywane do zawodu nauczyciela „powołanie”, winny skutkować u nauczycieli wewnętrzną potrzebą dostosowywania posiadanego poziomu wiedzy i umiejętności do wyzwań jakie stawiają przed nimi nowe sytuacje i problemy oświatowe w aspekcie integracji. Wnioski z narracji wykazują niestety, że tak się nie dzieje. Skuteczność procesu integracji w odniesieniu do badanych

przeze mnie uczniów z zespołem Aspergera jest dużo niższa niż mogłaby być. I. Chrzanowska i B. Jachimczak słusznie upatrują trudności w zakresie włączających form kształcenia poza samym uczniem z niepełnosprawnością, osadzając je w samym środowisku szkolnym, a wręcz w niekompetencji nauczycieli szkół ogólnodostępnych. Główną barierą utrudniającą proces inkluzji są deficyty w określonych (pożądanych) postawach nauczycielskich wobec niepełnosprawności [Chrzanowska, Jachimczak 2015].

Sytuację mogłyby zmienić przepisy obligujące kadrę pedagogiczną pracującą z uczniami z zespołem Aspergera do podniesienia kwalifikacji w tym obszarze. Pisze o tym między innymi A. Krause, który jako podłoże problemów z realizacją założeń programów integracyjnych zidentyfikował reprodukcję utrwalonej mentalności, zdezaktualizowane przygotowanie zawodowe kadr pedagogicznych i utwalony styl pracy z przeszłości, który nazwał mianem „profesjonalizacji niekompetencji” [Krause 2009, 2011]. Takie stanowisko w pełni potwierdzają wnioski płynące z moich badań, co więcej – stoję na stanowisku, że pełne dostosowanie systemu edukacji włączającej do potrzeb osób niepełnosprawnych możliwe będzie dopiero w sytuacji, gdy zmianę sposobu podejścia do problemu i stosowanych metod wychowawczych, wymuszą na kadrze pedagogicznej szczegółowe przepisy. Tempo naturalnej ewolucji sposobu myślenia i pracy nauczycieli nie nadąża za wprowadzonymi rozwiązaniami prawnymi, powodując dysonans, którego „ofiara” staje się proces edukacji włączającej, a wraz z nim uczeń z zespołem Aspergera.

Bibliografia

- Atwood T. (1998), *Zespół Aspergera*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Badawcze Kryteria Diagnostyczne (1998), Wydawnictwo Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”, Instytut Psychiatrii i Neurologii Kraków–Warszawa.
- Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Fourth Edition. Text Revision (DSM-IVTR)* (2000), American Psychiatric Association, Washington, DC.
- Dykcik W. (1997), *Pedagogika specjalna*, Poznań.
- Frith U. (2005), *Autyzm i zespół Aspergera*, Wydawnictwo PZWL, Warszawa.
- Gołaska P. (2013), *Etiologia zaburzeń ze spektrum autyzmu. Przegląd wybranych koncepcji*, Psychiatria. Psychologia Kliniczna”, nr 13(1), s. 8–14.
- Hulek A. (red) (1986), *Człowiek niepełnosprawny w społeczeństwie*, Warszawa.
- Hulek A. (1997), *Integracyjny system kształcenia i wychowania [w:] Pedagogika rewalidacyjna*, PWN, Warszawa.
- Jachimczak B., Chrzanowska I. (2015) *Kompetencje współczesnych nauczycieli a praca z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole [w:] Nauczyciel w ponowoczesnym świecie*, J. Pyżalski (red), TheQ studio, Łódź.
- Kielin J. (2002), *Jak pracować rodzicami dziecka upośledzonego*, Gdańsk.

- Kołałowska-Przełomiec H. (1979), *Spoleczne uwarunkowania alkoholizowania się nieletnich*, Zakład Narodowy im Ossolińskich, Wrocław.
- Komender J. (red) (2009), *Autyzm i zespół Aspergera*, Warszawa.
- Komender J., Jagielska G., Bryńska A. (2009), *Autyzm i zespół Aspergera*, PZWL, Warszawa.
- Konarzewski K. (1991), *Sztuka nauczania*, t. 2, Szkoła, PWN, Warszawa.
- Kosakowski Cz. (1996), *Wielopłaszczyznowość zjawiska odchylenia od normy*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń.
- Kosakowski Cz. (2003), *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń.
- Krause A. (2011), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Krause A. (2009), *Iluzja dydaktycznej sprawczości- profesjonalizm niekompetencji [w:] Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, L. Hurmo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kutcher M. (2007), *Dzieci z zaburzeniami łączonymi*, Warszawa.
- Kwaśniewska G.(red) (2007), *Interdyscyplinarność procesu wczesnej interwencji wobec dziecka jego rodziny*, Lublin.
- Legierska L. (2013), *Uczeń niepełnosprawny w reformowanej przestrzeni szkoły ogólnodostępnej [w:] Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, Z. Gajdzca, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Łobocki M.(red) (1991), *Forum pracy wychowawczej w szkole*, UMCS, Lublin.
- Maciarz A., Biedasiewicz M. (2000), *Dziecko Autystyczne z zespołem Aspergera*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Michilewicz S. (red) (2009), *Dziecko z trudnościami w rozwoju*, Kraków.
- Międzynarodowa Klasyfikacja Zaburzeń Psychiczych i Zaburzeń Zachowania ICD 10* (1997), Wydawnictwo Uniwersyteckie, Wydawnictwo Medyczne Vesalius, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Kraków–Warszawa.
- Okoń W. (1998), *Nowy słownik*, Żak, Warszawa.
- Osiał W. (2012), *Wychowawczo-aksjologiczne aspekty misji nauczyciela*, „Pedagogika Christiana”, 2/30, UMK, Toruń.
- Pietras T. (2010), *Autyzm-epidemiologia, diagnoza i terapia*, Wrocław.
- Pietras T. (red.) (2010), *Autyzm – epidemiologia, diagnoza i terapia*, Wydawnictwo Continuo, Wrocław.
- Pilecka J. (2005), *Znaczenie wczesnej diagnozy zaburzeń rozwoju dziecka dla wyboru właściwej terapii [w:] Wspomaganie rozwoju dzieci ze złożonymi zespołami zaburzeń*, Poznań
- Pisula E. (2005), *Małe dziecko z autyzmem*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk.
- Randal P., Parker J. (2004), *Autyzm jak pomóc rodzinie*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk.
- Rybakowski F. i in. (2014), *Zaburzenia ze spektrum autyzmu – epidemiologia, objawy, współzachorowalność i rozpoznawanie*, „Psychiatria Polska”.
- Stępnia K. (2012), *Szkoła jako instytucja i jej funkcje*, www.profesor.pl.
- Śliwowski B. (2006), *Czy szkoła da się lubić*, „Polonistyka”, nr 9.
- Winczura B. (2010), *Autyzm, na granicy zrozumienia*, Kraków.
- Winczura B. (2008), *Dziecko z autyzmem. Terapia deficytów poznawczych a teoria umysłu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Wolańczyk T. (red) (2005), *Zaburzenia emocjonalne i behawioralne u dzieci*, Warszawa.