

Ewelina Młynarczyk-Karabin

ORCID: 0000-0002-4684-0895

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Julia Bodziony

ORCID: 0009-0007-9108-6880

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Iłona Iwańska

ORCID: 0009-0002-4483-742X

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Terapia poznawczo-behawioralna w pedagogicznym wspieraniu dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu: możliwości i ograniczenia

Cognitive-Behavioral Therapy in Pedagogical Support for Children with Autism Spectrum Disorder: Opportunities and Limitations

ABSTRACT

The aim of this article is to analyze the possibilities and limitations of using cognitive-behavioral therapy in the educational support of children with autism spectrum disorder (ASD). Particular attention is paid to their emotional and adaptive functioning in the educational environment. The theoretical foundations of the cognitive-behavioral approach and the scope of its potential usefulness in educational practice, considered from the perspective of the educator's professional

KEYWORDS

cognitive-behavioral therapy, autism spectrum disorder, special education, emotional functioning, inclusive education, pedagogical support, self-regulation

SŁOWA KLUCZOWE

terapia poznawczo-behawioralna, spektrum autyzmu, pedagogika specjalna, funkcjonowanie emocjonalne, edukacja inkluzyjna, wsparcie pedagogiczne, autoregulacja

SPI Vol. 29, 2026/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2026.1.003
Nadesłano: 31.12.2025
Zaakceptowano: 09.03.2026

competence, are discussed. The article is theoretical and analytical in nature and is based on a critical review of the literature, including meta-analyses, systematic reviews, and key theoretical studies from clinical psychology, special education, and developmental psychology concerning work with children with ASD.

The discussion begins with an overview of the increasing emotional and adaptive difficulties of children with autism spectrum disorder in the educational context and the importance of mental health for the learning and upbringing process. Next, the basic assumptions of cognitive-behavioral therapy are presented, with particular emphasis on the mechanisms of change relevant to education, such as learning, modeling, reinforcement, and the development of self-regulation. The following section is devoted to an analysis of adapting the cognitive-behavioral approach to the specific needs of children with ASD and to identifying the limitations resulting from differences between educational interventions and psychotherapy.

The literature review indicates that cognitive-behavioral therapy, when appropriately adapted, can provide valuable pedagogical support in the areas of emotional education, structuring the school environment, and reinforcing adaptive behaviors. At the same time, the need to maintain clear boundaries of professional competence and the importance of interdisciplinary collaboration as prerequisites for effectively supporting children with ASD in the educational environment are emphasized.

ABSTRAKT

Celem artykułu jest analiza możliwości i ograniczeń wykorzystania założeń terapii poznawczo-behawioralnej w pedagogicznym wspieraniu dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (*Autism Spectrum Disorder* – ASD). Szczególną wagę przywiązano do uwzględnienia ich funkcjonowania emocjonalnego i adaptacyjnego w środowisku edukacyjnym. Przedmiotem rozważań są teoretyczne podstawy podejścia poznawczo-behawioralnego oraz zakres ich potencjalnej użyteczności w praktyce pedagogicznej, rozpatrywany z perspektywy kompetencji zawodowych pedagoga. Artykuł ma charakter teoretyczno-analityczny i opiera się na krytycznym przeglądzie literatury przedmiotu obejmującym metaanalizy, systematyczne przeglądy badań oraz kluczowe opracowania teoretyczne z zakresu psychologii klinicznej, pedagogiki specjalnej i psychologii rozwojowej, dotyczące pracy z dziećmi z ASD. Wywód rozpoczyna się od omówienia narastających trudności emocjonalnych i adaptacyjnych dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu

w kontekście edukacyjnym oraz znaczenia zdrowia psychicznego dla procesu uczenia się i wychowania. Następnie przedstawiono podstawowe założenia terapii poznawczo-behawioralnej, ze szczególnym uwzględnieniem mechanizmów zmiany istotnych z punktu widzenia edukacji, takich jak uczenie się, modelowanie, wzmacnianie oraz rozwijanie autoregulacji. Kolejna część poświęcona jest analizie adaptacji podejścia poznawczo-behawioralnego do specyficznych potrzeb dzieci z ASD oraz wskazaniu ograniczeń wynikających z różnic pomiędzy oddziaływaniami pedagogicznymi a psychoterapią.

Analiza literatury wskazuje, że terapia poznawczo-behawioralna, odpowiednio zaadaptowana, może stanowić wartościowe wsparcie pedagogiczne w obszarze edukacji emocjonalnej, strukturyzowania środowiska szkolnego i wzmacniania zachowań adaptacyjnych. Jednocześnie podkreślono konieczność zachowania jasnych granic kompetencji zawodowych oraz współpracy interdyscyplinarnej jako warunku skutecznego wspierania dzieci z ASD w środowisku edukacyjnym.

Wprowadzenie

Współczesna szkoła coraz częściej staje się przestrzenią, w której ujawniają się nie tylko trudności dydaktyczne, lecz także poważne problemy emocjonalne i adaptacyjne uczniów. Szczególnie wyraźnie dotyczy to dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, u których – obok trudności komunikacyjnych i społecznych – obserwuje się podwyższony poziom lęku, chroniczny stres oraz ograniczone kompetencje w zakresie regulacji emocji (Conner i in. 2020; Leachman i in. 2024). Wyniki badań wskazują, że znaczny odsetek dzieci z ASD doświadcza współwystępujących problemów emocjonalnych, które w istotny sposób wpływają na ich funkcjonowanie w środowisku edukacyjnym, utrudniając adaptację szkolną, uczestnictwo w procesie dydaktycznym oraz budowanie relacji rówieśniczych (Sharma i in. 2021; Perihan i in. 2020; Karna, Stefaniuk 2024). Z perspektywy pedagogicznej trudności te mają szczególne znaczenie, ponieważ zdrowie psychiczne dziecka stanowi jeden z kluczowych warunków efektywnego uczenia się i wychowania. Zaburzenia regulacji emocji, wysoki poziom lęku czy przeciążenie stresem ograniczają zdolność koncentracji, obniżają motywację do nauki oraz zwiększają ryzyko zachowań problemowych, co bezpośrednio przekłada się na funkcjonowanie ucznia w klasie szkolnej (Restoy i in. 2024). W konsekwencji

pedagogika specjalna oraz pedagogika inkluzyjna stają przed wyzwaniem poszukiwania takich form wsparcia, które nie tylko uwzględniają specyfikę rozwoju dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, lecz także realnie wspierają ich dobrostan psychiczny w codziennym środowisku edukacyjnym. W odpowiedzi na te potrzeby coraz częściej podkreśla się znaczenie stosowania w praktyce pedagogicznej interwencji opartych na dowodach naukowych (*evidence-based practice*). Odwoływanie się do rozwiązań o potwierdzonej skuteczności pozwala nie tylko zwiększać efektywność oddziaływań edukacyjnych i wychowawczych, lecz także wzmacniać ich etyczny i profesjonalny charakter. W tym kontekście szczególną uwagę zwraca terapia poznawczo-behawioralna (CBT), która należy do najlepiej przebadanych podejść w obszarze redukcji lęku i stresu u dzieci oraz młodzieży. Przeglądy systematyczne oraz metaanalizy wskazują, że terapia CBT – odpowiednio zaadaptowana – przynosi istotne korzyści również w pracy z dziećmi z ASD, zwłaszcza w zakresie obniżania poziomu lęku oraz rozwijania umiejętności regulacji emocji (Sharma i in. 2021; Perihan i in. 2020). Z punktu widzenia pedagogiki kluczowe znaczenie ma jednak nie sama terapia poznawczo-behawioralna rozumiana jako interwencja kliniczna, lecz możliwość wykorzystania jej założeń teoretycznych i mechanizmów zmiany w procesie pedagogicznego wspierania dziecka. Strukturalny charakter CBT kładzie nacisk na uczenie się na konkretnych strategiach radzenia sobie oraz przewidywalności oddziaływań, które sprawiają, że elementy tego podejścia mogą stanowić wartościowe źródło inspiracji dla pedagogów pracujących z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w środowisku szkolnym. Jednocześnie literatura przedmiotu podkreśla konieczność ostrożnego i świadomego adaptowania tych założeń do realiów edukacyjnych oraz jasno określonych granic kompetencji zawodowych pedagoga (Sharma i in. 2021).

Celem niniejszego artykułu jest analiza możliwości i ograniczeń wykorzystania założeń terapii poznawczo-behawioralnej w pedagogicznym wspieraniu dzieci z ASD. Artykuł ma charakter teoretyczno-analityczny i opiera się na przeglądzie aktualnych badań empirycznych, metaanaliz oraz opracowań teoretycznych dotyczących skuteczności CBT w pracy z dziećmi w spektrum autyzmu. Podjęta analiza ma na celu ukazanie potencjału podejścia poznawczo-behawioralnego jako elementu wspierającego oddziaływania

pedagogiczne, przy jednoczesnym wskazaniu ograniczeń i warunków jego odpowiedzialnego stosowania w praktyce edukacyjnej.

Artykuł opiera się na krytycznym przeglądzie literatury przedmiotu dotyczącej wykorzystania terapii poznawczo-behawioralnej w pracy z dziećmi z ASD, ze szczególnym uwzględnieniem implikacji dla praktyki pedagogicznej. Analizie poddano publikacje empiryczne, w tym randomizowane badania kontrolowane, metaanalizy oraz systematyczne przeglądy badań, a także kluczowe opracowania teoretyczne z zakresu psychologii klinicznej, pedagogiki specjalnej i psychologii rozwojowej. Dobór literatury oparto na kryterium adekwatności tematycznej (CBT, zaburzenia ze spektrum autyzmu, dzieci i młodzież, środowisko edukacyjne) oraz jakości metodologicznej źródeł. Uwzględniono przede wszystkim prace opublikowane w latach 2004–2025, ze szczególnym naciskiem na aktualne syntezy badań i publikacje o wysokim stopniu wiarygodności naukowej. Celem analizy było wyodrębnienie tych założeń i mechanizmów terapii poznawczo-behawioralnej, które mogą być w sposób odpowiedzialny i etycznie uzasadniony wykorzystywane w pedagogicznym wspieraniu dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Jednocześnie wskazano ograniczenia wynikające z odmiennych kompetencji zawodowych pedagoga i psychoterapeuty.

Funkcjonowanie emocjonalne i adaptacyjne dzieci w spektrum autyzmu w środowisku edukacyjnym

Funkcjonowanie dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w środowisku edukacyjnym stanowi złożony obszar oddziaływań pedagogicznych, w którym krzyżują się uwarunkowania neurorozwojowe, emocjonalne i społeczne. Współczesne badania jednoznacznie wskazują, że dzieci z ASD są grupą podwyższonego ryzyka w zakresie występowania trudności emocjonalnych i adaptacyjnych, które nie mogą być zredukowane wyłącznie do podstawowych objawów spektrum, takich jak trudności w komunikacji czy interakcjach społecznych (Lai i in. 2019). Problemy te mają charakter wielowymiarowy i w istotny sposób wpływają na funkcjonowanie dziecka w warunkach szkolnych, gdzie wymagania poznawcze, społeczne i emocjonalne ulegają znacznemu nasileniu.

Jednym z najczęściej opisywanych obszarów trudności emocjonalnych w ASD są zaburzenia lękowe oraz podwyższony poziom lęku sytuacyjnego (Leachman i in. 2024). Przeglądy systematyczne i metaanalizy wskazują, że odsetek dzieci w spektrum autyzmu spełniających kryteria diagnostyczne zaburzeń lękowych jest istotnie wyższy niż w populacji ogólnej, a objawy lękowe często przyjmują postać atypową, silnie związaną z kontekstem edukacyjnym (Sharma i in. 2021; van Steensel, Bögels, Perrin 2011). Lęk szkolny u dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu może dotyczyć zarówno sytuacji oceniania, jak i interakcji rówieśniczych, ekspozycji społecznej czy konieczności funkcjonowania w warunkach nadmiernej stymulacji sensorycznej. W praktyce pedagogicznej objawy te bywają błędnie interpretowane jako brak motywacji lub niechęć do nauki, podczas gdy w istocie stanowią reakcję na chroniczne przeciążenie emocjonalne.

Istotnym uzupełnieniem obrazu trudności emocjonalnych są deficyty w zakresie regulacji emocji, które coraz częściej uznawane są za mechanizm transdiagnostyczny leżący u podłoża wielu problemów psychicznych u osób w spektrum autyzmu (Restoy i in. 2024). Badania wskazują, że dzieci z ASD mają trudności nie tylko z rozpoznawaniem i nazywaniem własnych stanów emocjonalnych, lecz także z doбором adekwatnych strategii radzenia sobie z napięciem i frustracją (Mazefsky i in. 2013; Weiss 2014). W warunkach szkolnych deficyty te mogą prowadzić do gwałtownych reakcji emocjonalnych, wycofania lub eskalacji zachowań trudnych, co dodatkowo utrudnia proces adaptacji edukacyjnej. Z perspektywy pedagogicznej kluczowe znaczenie ma fakt, że zachowania te nie są przejawem intencjonalnego łamania norm, lecz konsekwencją ograniczonych kompetencji samoregulacyjnych. Trudności emocjonalne dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu pozostają w ścisłym związku z problemami adaptacyjnymi, rozumianymi jako ograniczona zdolność do elastycznego dostosowywania się do wymagań środowiska szkolnego. Adaptacja szkolna wymaga od ucznia nie tylko opanowania treści dydaktycznych, lecz także funkcjonowania w strukturze klasy, respektowania norm społecznych oraz reagowania na zmiany organizacyjne. Badania wskazują, że dzieci z ASD częściej niż ich neurotypowi rówieśnicy doświadczają trudności w tym zakresie, co zwiększa ryzyko

wtórnych problemów emocjonalnych, lęku i zachowań unikowych (Perihan i in. 2020; Simonoff i in. 2008; Conner i in. 2020).

Z perspektywy pedagogiki szczególnie istotne jest uwzględnienie wpływu trudności emocjonalnych na procesy poznawcze warunkujące uczenie się. Liczne badania wskazują, że wysoki poziom lęku i stresu wiąże się z obniżeniem efektywności uwagi, ograniczeniem pamięci roboczej oraz trudnościami w elastycznym przetwarzaniu informacji (Owens i in. 2012; Restoy i in. 2024). W konsekwencji dzieci z ASD, nawet przy zachowanym lub wysokim potencjale intelektualnym, mogą doświadczać niepowodzeń szkolnych, które nie wynikają z deficytów poznawczych, lecz z obciążeń emocjonalnych. Zjawisko to ma istotne implikacje pedagogiczne, ponieważ wskazuje na konieczność traktowania zdrowia psychicznego jako jednego z kluczowych warunków efektywnej edukacji. Środowisko szkolne może pełnić zarówno funkcję czynnika ryzyka, jak i czynnika ochronnego w rozwoju emocjonalnym dzieci w spektrum autyzmu. Badania podkreślają, że wysoki poziom struktury, przewidywalność zasad, jasna organizacja przestrzeni oraz wspierające relacje z nauczycielami sprzyjają obniżeniu poziomu lęku i stresu u uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (Symes, Humphrey 2011; McKinlay i in. 2024). Z kolei brak dostosowań, częste zmiany organizacyjne oraz niedostateczna świadomość emocjonalnych potrzeb dziecka mogą prowadzić do nasilenia trudności adaptacyjnych i pogorszenia funkcjonowania szkolnego. W kontekście pedagogiki specjalnej coraz wyraźniej podkreśla się potrzebę integrowania oddziaływań dydaktycznych z systematycznym wspieraniem rozwoju emocjonalnego uczniów z ASD (Wójcik 2024). Przeglądy badań wskazują, że interwencje ukierunkowane na rozwijanie kompetencji regulacji emocji oraz redukcję lęku przynoszą istotne korzyści w funkcjonowaniu szkolnym dzieci, pod warunkiem, że są oparte na solidnych podstawach empirycznych i dostosowane do ich specyfiki rozwojowej (Sharma i in. 2021; Mazefsky i in. 2013).

W tym kontekście szczególne zainteresowanie budzą podejścia oparte na dowodach naukowych, które oferują spójne ramy teoretyczne i praktyczne dla pracy z emocjami dziecka w środowisku edukacyjnym. Analiza funkcjonowania emocjonalnego i adaptacyjnego dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu prowadzi do wniosku, że pedagogika nie może ograniczać się wyłącznie do organizacji procesu

nauczania, lecz powinna aktywnie uwzględniać dobrostan psychiczny ucznia jako integralny element procesu wychowawczo-edukacyjnego. Zasadne staje się zatem poszukiwanie takich koncepcji i podejść, które pozwalają na systematyczne i odpowiedzialne wspieranie kompetencji emocjonalnych dziecka w ramach praktyki pedagogicznej. Jednym z podejść, które spełnia te kryteria, jest terapia poznawczo-behawioralna, której założenia – po odpowiedniej adaptacji – mogą stanowić wartościowe uzupełnienie oddziaływań pedagogicznych realizowanych w środowisku szkolnym.

Terapia poznawczo-behawioralna jako podejście wspierające rozwój dziecka

Terapia poznawczo-behawioralna (CBT) jest podejściem wywodzącym się z psychologii, które w ostatnich dekadach znalazło szerokie zastosowanie w pracy z dziećmi i młodzieżą doświadczającymi trudności emocjonalnych. Z perspektywy pedagogicznej istotne znaczenie ma jednak nie jej kliniczny wymiar, lecz założenia teoretyczne oraz mechanizmy zmiany, które mogą stanowić wartościowe źródło inspiracji dla oddziaływań wychowawczo-edukacyjnych. CBT opiera się na założeniu, że funkcjonowanie dziecka kształtowane jest w procesie uczenia się, a zmiana zachowania i sposobu reagowania emocjonalnego jest możliwa poprzez systematyczne nabywanie nowych umiejętności oraz modyfikowanie dotychczasowych, nieadaptacyjnych wzorców reagowania (Perihan i in. 2020; Sharma i in. 2021). W przeciwieństwie do podejść koncentrujących się na poszukiwaniu głębokich przyczyn problemów emocjonalnych, CBT skupia się na tym, co jest obserwowalne i możliwe do zmiany w codziennym funkcjonowaniu dziecka (Beck 2011). Z tego względu podejście to jest szczególnie kompatybilne z pedagogicznym sposobem myślenia o rozwoju, w którym nacisk kładzie się na proces uczenia się, powtarzalność doświadczeń oraz znaczenie środowiska edukacyjnego. W centrum zainteresowania CBT znajdują się relacje pomiędzy myśleniem, emocjami i zachowaniem. Pracując z dziećmi – zwłaszcza z zaburzeniami ze spektrum autyzmu – relacje te ujmowane są w sposób uproszczony i dostosowany do możliwości rozwojowych ucznia (Dziektarz, Wójcik 2022).

Z punktu widzenia edukacji szczególnie istotne są mechanizmy zmiany, na których opiera się CBT. Jednym z nich jest uczenie się poprzez doświadczenie, rozumiane jako stopniowe nabywanie nowych sposobów reagowania w sytuacjach trudnych. Dziecko uczy się rozpoznawać sygnały napięcia emocjonalnego, podejmować działania obniżające poziom stresu oraz stosować strategie, które sprzyjają bardziej adaptacyjnemu funkcjonowaniu. Proces ten ma charakter sekwencyjny i opiera się na powtarzalności, co czyni go zrozumiałym i przewidywalnym również z perspektywy pedagogicznej (Sharma i in. 2021).

Kolejnym istotnym mechanizmem zmiany jest modelowanie, czyli uczenie się poprzez obserwację zachowań innych osób. W kontekście szkolnym szczególną rolę odgrywa tu nauczyciel lub pedagog, który poprzez własne reakcje emocjonalne, sposób radzenia sobie z trudnymi sytuacjami oraz komunikowanie strategii działania może wspierać rozwój kompetencji emocjonalnych ucznia. CBT zakłada, że dzieci uczą się nie tylko poprzez instrukcje werbalne, lecz przede wszystkim poprzez obserwację i naśladowanie, co pozostaje w pełnej zgodności z pedagogicznymi teoriami uczenia się społecznego (Perihan i in. 2020).

Ważnym elementem podejścia poznawczo-behawioralnego jest również wzmacnianie, rozumiane jako systematyczne utrwalanie zachowań adaptacyjnych i pożądaných. W kontekście pedagogicznym mechanizm ten znajduje odzwierciedlenie w stosowaniu pozytywnego wzmacniania, informacji zwrotnej oraz budowaniu motywacji wewnętrznej ucznia. CBT podkreśla znaczenie konsekwentnego wzmacniania nawet niewielkich postępów, co ma szczególne znaczenie w pracy z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, u których proces nabywania nowych umiejętności bywa wolniejszy i wymaga większej liczby powtórzeń (Bellon-Harn, Boyd, Manchaiah 2022; Sharma i in. 2021).

Istotnym celem oddziaływań opartych na założeniach CBT jest rozwijanie autoregulacji, rozumianej jako zdolność dziecka do rozpoznawania własnych stanów emocjonalnych oraz podejmowania działań sprzyjających utrzymaniu równowagi emocjonalnej (Ambroziak i in. 2020). Z perspektywy edukacyjnej autoregulacja stanowi jedną z kluczowych kompetencji warunkujących efektywne uczenie się, ponieważ umożliwia kontrolę impulsów, koncentrację uwagi oraz elastyczne reagowanie na wymagania sytuacyjne. Badania wskazują, że rozwijanie umiejętności autoregulacyjnych jest szczególnie

istotne w pracy z dziećmi z ASD, u których trudności w tym zakresie stanowią istotne ograniczenie adaptacyjne (Mazefsky i in. 2013; Weiss 2014).

Na szczególną uwagę z perspektywy pedagogicznej zasługuje strukturalny i przewidywalny charakter terapii poznawczo-behawioralnej. CBT opiera się na jasno określonych celach, logicznej sekwencji działań oraz powtarzalnych elementach pracy, co sprzyja poczuciu bezpieczeństwa i redukcji lęku. Tego rodzaju organizacja oddziaływań jest szczególnie kompatybilna z potrzebami dzieci w spektrum autyzmu, które często wykazują wysoką potrzebę przewidywalności oraz mają trudności w radzeniu sobie z niejednoznacznością sytuacji edukacyjnych (Sharma i in. 2021). Z tego względu założenia CBT mogą być z powodzeniem integrowane z praktyką pedagogiczną, pod warunkiem ich odpowiedniej adaptacji do kontekstu szkolnego. Polskie opracowania teoretyczne podkreślają, że terapia poznawczo-behawioralna, jako podejście o ugruntowanej skuteczności empirycznej, oferuje bogaty zestaw ustrukturyzowanych technik pracy, które – po odpowiednim dostosowaniu – mogą być wykorzystywane nie tylko w psychoterapii, lecz także w działaniach realizowanych poza gabinetem terapeutycznym (Dziektarz, Wójcik 2022; Preś, Świątkowska, Kołakowski 2024). Z perspektywy pedagogiki oznacza to możliwość czerpania z założeń CBT bez przekraczania granic kompetencji zawodowych pedagoga, o ile działania te koncentrują się na wspieraniu rozwoju emocjonalnego i adaptacyjnego dziecka, a nie na leczeniu zaburzeń psychicznych.

Adaptacja terapii poznawczo-behawioralnej do potrzeb dzieci w spektrum autyzmu

Chociaż terapia poznawczo-behawioralna jest jednym z najlepiej przebadanych podejść w pracy z dziećmi doświadczającymi trudności emocjonalnych, literatura przedmiotu jednoznacznie wskazuje, że jej skuteczność w populacji dzieci z ASD nie wynika z prostego zastosowania standardowych protokołów terapeutycznych. Przeglądy systematyczne i metaanalizy podkreślają, że klasyczne formy CBT, opracowane z myślą o dzieciach neurotypowych, wymagają istotnych modyfikacji, aby odpowiadały specyfice funkcjonowania

poznawczego, emocjonalnego i społecznego dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (Perihan i in. 2020; van Steensel, Bögels, Perrin 2011; Sharma i in. 2021; Spain, Happe 2020). Z perspektywy pedagogicznej oznacza to konieczność krytycznego namysłu nad tym, które elementy CBT mogą być użyteczne w pracy edukacyjnej oraz w jakiej formie mogą być stosowane bez przekraczania granic kompetencji zawodowych pedagoga.

Jednym z najczęściej wskazywanych ograniczeń standardowych technik CBT w pracy z dziećmi z ASD jest ich silne oparcie na zdolnościach językowych oraz umiejętnościach introspekcyjnych (Kerns i in. 2016). Klasyczne techniki restrukturyzacji poznawczej zakładają zdolność do identyfikowania i werbalizowania myśli automatycznych, rozpoznawania związków przyczynowo-skutkowych między przekonaniami a emocjami oraz refleksyjnego dystansowania się wobec własnych reakcji. Badania wskazują jednak, że u wielu dzieci w spektrum autyzmu procesy te przebiegają w sposób odmienny, a nadmierne koncentrowanie się na analizie poznawczej może prowadzić do obniżenia zaangażowania oraz zwiększenia frustracji (Attwood 2004; White i in. 2013; Sharma i in. 2021). W kontekście edukacyjnym szczególnie istotne jest zatem odejście od abstrakcyjnych analiz poznawczych na rzecz metod bardziej konkretnych, osadzonych w bezpośrednim doświadczeniu dziecka. W odpowiedzi na te ograniczenia literatura poświęcona CBT i ASD akcentuje konieczność modyfikacji języka wykorzystywanego w pracy z dzieckiem. Adaptacja ta polega na stosowaniu prostych, jednoznacznych sformułowań, odwoływaniu się do obserwowalnych zdarzeń oraz unikaniu metafor i pojęć wieloznacznych. Zamiast mówić o „myślach automatycznych” czy „zniekształceniach poznawczych”, zaleca się operowanie kategoriami funkcjonalnymi, takimi jak: „to, co przyszło do głowy”, „to, co ciało zrobiło” czy „co pomogło poradzić sobie z sytuacją” (Attwood 2004; White i in. 2013). Takie podejście jest spójne z pedagogiczną zasadą dostosowania komunikacji do możliwości ucznia oraz sprzyja budowaniu poczucia bezpieczeństwa i przewidywalności procesu uczenia się.

Równie istotnym obszarem adaptacji CBT jest struktura oddziaływań. Badania wskazują, że dzieci w spektrum autyzmu lepiej funkcjonują w warunkach jasno określonych ram, powtarzalnych elementów i przewidywalnej sekwencji działań (Ruan 2025). Programy CBT dostosowane do tej grupy charakteryzują się wyraźną strukturą

sesji, stałymi elementami pracy oraz jasno zdefiniowanymi celami krótkoterminowymi, co sprzyja redukcji lęku i zwiększa poczucie kontroli dziecka nad sytuacją (Wood i in. 2009; Perihan i in. 2020). Z perspektywy pedagogiki strukturalność ta jest szczególnie cenna, ponieważ pozwala integrować elementy CBT z codzienną organizacją pracy szkolnej, taką jak plan dnia, rutyna zajęć czy system wzmacniania zachowań.

Istotną zmianą akcentów w adaptowanej CBT jest również przesunięcie uwagi z pracy stricte poznawczej na uczenie się poprzez działanie. W licznych opracowaniach podkreśla się, że dzieci w spektrum autyzmu skuteczniej nabywają nowe strategie radzenia sobie wtedy, gdy mają możliwość ich wielokrotnego ćwiczenia w realnych lub symulowanych sytuacjach, a nie jedynie omawiania ich na poziomie werbalnym (Wood i in. 2009; Perihan i in. 2020; Simacek i in. 2025). Tak rozumiane uczenie się przez działanie pozostaje w ścisłej zgodności z pedagogicznymi teoriami uczenia się doświadczeniowego oraz z praktyką edukacyjną, w której nacisk kładzie się na aktywne uczestnictwo ucznia w procesie nabywania kompetencji. Szczególnie znaczenie w adaptacji CBT dla dzieci z ASD przypisuje się wykorzystaniu konkretnych, wizualizacji oraz rutyny. Badania wskazują, że stosowanie pomocy wizualnych, schematów, kart pracy czy scenariuszy sytuacyjnych ułatwia dzieciom porządkowanie doświadczeń emocjonalnych oraz rozumienie zależności między sytuacją, reakcją emocjonalną i zachowaniem (Attwood 2004; Weiss 2014; Kaya, Yildiz 2024). Wizualizacja pełni tu funkcję wspierającą proces uczenia się, redukując obciążenie poznawcze i zwiększając dostępność treści dla dzieci o zróżnicowanych profilach funkcjonowania. Z punktu widzenia pedagogiki są to narzędzia dobrze znane i powszechnie stosowane, co ułatwia ich integrację z codzienną praktyką szkolną. Adaptacja CBT do potrzeb dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu wiąże się również z modyfikacją celów oddziaływań (Solish i in. 2020). Zamiast dążenia do głębokiej zmiany przekonań czy wglądu w procesy psychiczne, nacisk kładziony jest na rozwijanie funkcjonalnych umiejętności regulacji emocji, tolerowania frustracji oraz stopniowego zwiększania elastyczności zachowania. W literaturze coraz częściej podkreśla się, że regulacja emocji stanowi mechanizm transdiagnostyczny leżący u podłoża wielu trudności psychicznych u osób z ASD, co czyni ją szczególnie istotnym celem oddziaływań

edukacyjnych i wspierających (Mazefsky i in. 2013; Weiss 2014). Z perspektywy pedagogicznej oznacza to możliwość koncentrowania się na rozwijaniu kompetencji, które bezpośrednio przekładają się na funkcjonowanie ucznia w klasie szkolnej.

Kluczowym elementem refleksji nad adaptacją CBT w kontekście pedagogicznym jest wyraźne rozróżnienie pomiędzy wykorzystywaniem jej założeń a prowadzeniem psychoterapii. Literatura wskazuje, że skuteczność oddziaływań poznawczo-behawioralnych w pracy z dziećmi w spektrum wzrasta, gdy są one realizowane w sposób systemowy, z udziałem rodziców i nauczycieli, a nie wyłącznie w relacji terapeutycznej (Wood i in. 2009; Perihan i in. 2020; Jagielska 2020; Chan i in. 2025). Pedagog, niebędący psychoterapeutą, może zatem pełnić istotną rolę w modelowaniu zachowań adaptacyjnych, wzmacnianiu strategii radzenia sobie oraz tworzeniu środowiska sprzyjającego regulacji emocji, działając w granicach swoich kompetencji zawodowych.

Podsumowując, adaptacja terapii poznawczo-behawioralnej do potrzeb dzieci w spektrum autyzmu polega nie na mechanicznym przenoszeniu technik terapeutycznych do środowiska szkolnego, lecz na świadomym wykorzystywaniu jej założeń w celu wspierania rozwoju emocjonalnego i adaptacyjnego ucznia. Strukturalność, przewidywalność oraz koncentracja na uczeniu się czynią CBT podejściem szczególnie kompatybilnym z praktyką pedagogiczną, pod warunkiem zachowania jasno określonych granic kompetencji. Analiza ta stanowi podstawę do dalszej refleksji nad możliwościami i ograniczeniami wykorzystania elementów CBT w pedagogicznym wspieraniu dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

Możliwości i ograniczenia wykorzystania elementów terapii poznawczo-behawioralnej w pracy pedagoga

Analizując możliwość wykorzystania elementów terapii poznawczo-behawioralnej w pracy pedagoga z dziećmi z ASD, konieczne jest przyjęcie perspektywy, która uwzględnia zarówno potencjał tego podejścia, jak i jego istotne ograniczenia. Terapia poznawczo-behawioralna stanowi nurt psychoterapeutyczny o ugruntowanej pozycji empirycznej. Jej założenia teoretyczne, mechanizmy zmiany oraz sposób konceptualizacji relacji pomiędzy emocjami, myśleniem

i zachowaniem mogą być również rozpatrywane jako rama interpretacyjna użyteczna w pedagogicznym wspieraniu funkcjonowania dziecka. Warunkiem takiego wykorzystania jest jednak świadome i krytyczne podejście do zakresu stosowanych oddziaływań oraz jednoznaczne rozróżnienie pomiędzy wspieraniem rozwoju a prowadzeniem psychoterapii (Perihan i in. 2020; Sharma i in. 2021).

Z perspektywy pedagogiki szczególnie istotną możliwością wynikającą z podejścia poznawczo-behawioralnego jest jego silne osadzenie w procesach uczenia się. CBT zakłada, że reakcje emocjonalne i zachowania dziecka są w znacznym stopniu wyuczone i podtrzymywane poprzez doświadczenie, a zmiana dokonuje się poprzez systematyczne nabywanie nowych strategii radzenia sobie oraz ich utrwalanie w codziennych sytuacjach (You i in. 2023). Takie rozumienie zmiany pozostaje w pełnej zgodności z pedagogicznym pojmowaniem rozwoju jako procesu stopniowego kształtowania kompetencji, w którym kluczową rolę odgrywają powtarzalność, struktura i wsparcie środowiskowe. Pedagog, działając w ramach swoich kompetencji, może zatem wykorzystywać elementy CBT w obszarze edukacji emocjonalnej, wspierając dziecko w rozpoznawaniu podstawowych stanów emocjonalnych, identyfikowaniu sytuacji trudnych w środowisku szkolnym oraz uczeniu prostych strategii obniżania napięcia (Attwood 2004; Weiss 2014).

Istotnym obszarem możliwości pedagogicznego wykorzystania założeń CBT jest także modelowanie i wzmacnianie zachowań adaptacyjnych. W literaturze podkreśla się, że dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w znacznym stopniu uczą się poprzez obserwację oraz konsekwencje swoich działań, co sprawia, że reakcje dorosłych obecnych w środowisku szkolnym mają istotny wpływ na kształtowanie repertuaru zachowań dziecka (Wood i in. 2009; Gitimoghaddam i in. 2022). Pedagog, poprzez przewidywalne reakcje, spójne komunikaty oraz konsekwentne wzmacnianie zachowań sprzyjających regulacji emocji i adaptacji szkolnej, może pełnić istotną rolę w procesie uczenia się dziecka, nie wchodząc jednocześnie w obszar interwencji terapeutycznych. Mechanizm ten ma szczególne znaczenie w pracy z dziećmi z ASD, u których zachowania trudne często pełnią funkcję regulacyjną i są odpowiedzią na przeciążenie emocjonalne, a nie przejawem intencjonalnego naruszania norm (Mazefsky i in. 2013).

Kolejną możliwością wykorzystania elementów CBT w pracy pedagoga jest strukturalny i przewidywalny charakter tego podejścia. Badania jednoznacznie wskazują, że dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu funkcjonują lepiej w środowiskach, które charakteryzują się jasno określonymi zasadami, stałą organizacją oraz wysokim poziomem przewidywalności (Symes, Humphrey 2011). CBT jako podejście oparte na jasno zdefiniowanych celach, logicznej sekwencji działań oraz powtarzalnych procedurach, dostarcza ram, które mogą być adaptowane do organizacji pracy edukacyjnej. Pedagog może wykorzystywać tę logikę w planowaniu dnia, strukturyzowaniu zadań oraz komunikowaniu oczekiwań, co sprzyja obniżeniu poziomu lęku i zwiększeniu poczucia bezpieczeństwa ucznia (Sharma i in. 2021).

Jednocześnie literatura przedmiotu wyraźnie wskazuje na istotne ograniczenia wykorzystania CBT w pracy pedagoga, które wynikają zarówno z charakteru samego podejścia, jak i z granic kompetencji zawodowych. Podstawowym ograniczeniem jest fakt, że wiele klasycznych technik CBT opiera się na pracy z procesami poznawczymi wymagającymi rozwiniętych zdolności introspekcyjnych i metapoznawczych. Restrukturyzacja poznawcza, analiza przekonań czy praca nad schematami poznawczymi zakładają zdolność refleksyjnego dystansowania się wobec własnych myśli, co u dzieci w spektrum autyzmu bywa utrudnione lub przebiega w sposób odmienny (White i in. 2009; van Steensel, Bögels, Perrin 2011). Próby bezpośredniego przenoszenia tych technik do środowiska szkolnego mogą prowadzić do frustracji dziecka oraz obniżenia skuteczności oddziaływań. Szczególną ostrożność należy zachować w odniesieniu do technik ekspozycyjnych, które w CBT odgrywają kluczową rolę w redukcji lęku. Chociaż stopniowe osvajanie trudnych sytuacji jest naturalnym elementem procesu edukacyjnego, planowana ekspozycja terapeutyczna wymaga precyzyjnej diagnozy, monitorowania reakcji dziecka oraz odpowiedniego przygotowania emocjonalnego, co wykracza poza kompetencje pedagoga. Literatura jednoznacznie wskazuje, że skuteczność ekspozycji w pracy z dziećmi z ASD zależy od wielu czynników, w tym poziomu lęku, wsparcia rodziny oraz ścisłej współpracy interdyscyplinarnej (Wood i in. 2009; Perihan i in. 2020; Webster-Stratton, Reid 2020). Z perspektywy pedagogicznej oznacza to konieczność ograniczenia się do wspierania dziecka

w radzeniu sobie z codziennymi wyzwaniami szkolnymi, bez podejmowania interwencji o charakterze terapeutycznym.

Kolejnym ograniczeniem jest ryzyko instrumentalnego i uproszczonego wykorzystywania elementów CBT w celu kontroli zachowania dziecka. Takie podejście może prowadzić do redukcji oddziaływań pedagogicznych do systemu nagród i kar, co pozostaje w sprzeczności zarówno z etyką pedagogiczną, jak i z podstawowymi założeniami CBT, które podkreślają znaczenie zrozumienia funkcji zachowania oraz wspierania autonomii dziecka. Badania wskazują, że oddziaływania skoncentrowane wyłącznie na modyfikacji zachowania, bez uwzględnienia kontekstu emocjonalnego i adaptacyjnego, mają ograniczoną trwałość i mogą prowadzić do wtórnych trudności emocjonalnych (Mazefsky i in. 2013; Weiss 2014).

Istotnym czynnikiem ograniczającym wykorzystanie CBT w pracy pedagoga są również realia organizacyjne środowiska szkolnego. Duża liczebność klas, ograniczony czas na indywidualną pracę z uczniem oraz brak systemowej współpracy z psychologami i terapeutami sprawiają, że nawet najlepiej zaplanowane oddziaływania oparte na założeniach CBT mogą okazać się trudne do wdrożenia w sposób spójny i konsekwentny. Literatura podkreśla, że skuteczność interwencji wspierających dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu znacząco wzrasta w warunkach współpracy interdyscyplinarnej oraz zaangażowania środowiska rodzinnego, co w praktyce szkolnej nie zawsze jest możliwe (Sharma i in. 2021). Analiza możliwości i ograniczeń wykorzystania elementów terapii poznawczo-behawioralnej w pracy pedagoga prowadzi do wniosku, że kluczowe znaczenie ma jasne określenie roli pedagoga jako osoby wspierającej rozwój i adaptację dziecka w środowisku edukacyjnym, a nie jako terapeuty. Pedagog może korzystać z założeń CBT w zakresie edukacji emocjonalnej, strukturyzowania środowiska, wzmocnienia zachowań adaptacyjnych oraz wspierania rozwoju autoregulacji, jednocześnie pozostawiając interwencje terapeutyczne specjalistom. Takie podejście pozwala na odpowiedzialne wykorzystanie dorobku CBT bez naruszania granic kompetencji zawodowych oraz sprzyja budowaniu spójnego systemu wsparcia dziecka z ASD.

Dyskusja i wnioski

Analiza literatury poświęconej wykorzystaniu terapii poznawczo-behawioralnej w pracy z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu prowadzi do wniosku, że podejście to posiada istotny potencjał aplikacyjny również poza kontekstem stricte terapeutycznym, w tym w obszarze oddziaływań pedagogicznych. Jednocześnie zgromadzone dane empiryczne jednoznacznie wskazują, że skuteczność CBT w tej populacji nie wynika z prostego transferu standardowych protokołów klinicznych do środowiska edukacyjnego, lecz z ich świadomej adaptacji do specyfiki funkcjonowania poznawczego, emocjonalnego i adaptacyjnego dzieci z ASD (Perihan i in. 2020; Sharma i in. 2021). Z perspektywy pedagogiki oznacza to konieczność odejścia od myślenia o CBT jako zbiorze technik terapeutycznych na rzecz traktowania jej jako ramy teoretycznej porządkującej sposób rozumienia trudności dziecka i planowania oddziaływań wspierających.

Szczególnie istotnym wnioskiem płynącym z analizy jest to, że założenia terapii poznawczo-behawioralnej pozostają w wysokim stopniu zbieżne z pedagogicznym rozumieniem rozwoju jako procesu uczenia się. CBT zakłada, że zachowania i reakcje emocjonalne są w znacznym stopniu nabywane i podtrzymywane poprzez doświadczenie, a zmiana dokonuje się poprzez systematyczne rozwijanie nowych strategii radzenia sobie oraz ich utrwalanie w naturalnych kontekstach funkcjonowania dziecka. Taka perspektywa jest spójna z podejściem pedagogicznym, w którym kluczowe znaczenie przypisuje się roli środowiska, modelowania, wzmacniania i powtarzalności oddziaływań. W praktyce szkolnej umożliwia to wykorzystywanie elementów CBT w obszarze edukacji emocjonalnej, wspierania autoregulacji oraz organizowania warunków sprzyjających adaptacji ucznia, bez konieczności podejmowania interwencji o charakterze psychoterapeutycznym (Attwood 2004; Weiss 2014).

Jednocześnie literatura przedmiotu wyraźnie pokazuje, że nie wszystkie komponenty CBT są możliwe do zastosowania w pracy pedagoga. Szczególnie ograniczone zastosowanie mają techniki wymagające rozwiniętych zdolności introspekcyjnych i metapoznawczych, takie jak klasyczna restrukturyzacja poznawcza czy praca nad przekonaniami, które u dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu mogą być trudno dostępne lub funkcjonować w sposób jakościowo odmienny

(White i in. 2013; van Steensel, Bögels, Perrin 2011). Próby mechanicznego przenoszenia tych technik do środowiska szkolnego mogą prowadzić do frustracji dziecka, spadku zaangażowania oraz obniżenia skuteczności oddziaływań. Z perspektywy pedagogicznej większe znaczenie ma przesunięcie akcentu z pracy stricte poznawczej na uczenie się poprzez działanie, doświadczenie i praktyczne ćwiczenie umiejętności w realnych sytuacjach szkolnych, co znajduje potwierdzenie w badaniach nad adaptacjami CBT dla dzieci z ASD (Wood i in. 2009; Perihan i in. 2020).

Analiza wyników badań wskazuje również na kluczową rolę struktury, przewidywalności i konkretności w oddziaływaniach inspirowanych CBT. Dzieci w spektrum funkcjonują efektywniej w środowiskach, które oferują jasne ramy, stałe zasady oraz ograniczoną liczbę nieprzewidywalnych bodźców, co sprzyja redukcji lęku i przeciążenia emocjonalnego (Symes, Humphrey 2011). CBT, jako podejście o wyraźnej uporządkowanej strukturze i jasno określonych celach, dostarcza wzorców organizacji pracy, które mogą być z powodzeniem integrowane z praktyką pedagogiczną. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera wykorzystanie wizualizacji, rutyny oraz jednoznacznych komunikatów, które nie tylko zwiększają zrozumiałość oddziaływań, lecz także wspierają generalizację nabywanych umiejętności do codziennego funkcjonowania szkolnego (Attwood 2004; Weiss 2014).

Równocześnie literatura podkreśla konieczność zachowania wyraźnych granic pomiędzy pedagogicznym wspieraniem dziecka a prowadzeniem psychoterapii. Techniki o wysokim potencjale terapeutycznym, takie jak planowana ekspozycja na bodźce lękowe, wymagają precyzyjnej diagnozy, monitorowania reakcji emocjonalnych dziecka oraz odpowiedniego przygotowania merytorycznego, co wykracza poza kompetencje pedagoga. Badania wskazują, że skuteczność interwencji poznawczo-behawioralnych w pracy z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu jest najwyższa w warunkach współpracy interdyscyplinarnej, z udziałem terapeutów, rodziców i szkoły, co podkreśla systemowy, a nie wyłącznie indywidualny charakter procesu zmiany (Wood i in. 2009; Sharma i in. 2021).

Uwzględniając powyższe ustalenia, należy stwierdzić, że pedagog może w sposób odpowiedzialny i etyczny wykorzystywać elementy podejścia poznawczo-behawioralnego w zakresie wspierania rozwoju

emocjonalnego i adaptacyjnego dziecka, pod warunkiem, że działania te koncentrują się na edukacji emocjonalnej, strukturze środowiska, modelowaniu i wzmacnianiu zachowań adaptacyjnych oraz rozwijaniu umiejętności autoregulacyjnych. Takie rozumienie roli pedagoga pozwala uniknąć ryzyka instrumentalizacji CBT oraz przekraczania granic kompetencji zawodowych, a jednocześnie umożliwia korzystanie z dorobku jednego z najlepiej przebadanych podejść psychologicznych.

W konkluzji należy podkreślić, że integracja elementów terapii poznawczo-behawioralnej z praktyką pedagogiczną może stanowić wartościowy kierunek rozwoju oddziaływań edukacyjnych wobec dzieci z ASD, o ile opiera się na refleksji teoretycznej, empirycznych podstawach oraz realnym uwzględnieniu kontekstu szkolnego. Dalsze badania powinny koncentrować się na analizie warunków wdrażania takich oddziaływań w środowisku edukacyjnym oraz na ocenie ich długofalowego wpływu na funkcjonowanie emocjonalne i adaptacyjne uczniów. Pozwoli to lepiej określić miejsce podejścia poznawczo-behawioralnego w pedagogicznym wspieraniu dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

Bibliografia

- Ambroziak K., Kołakowski A. (2020). *Modele poznawczo-behawioralne zaburzeń zachowania i agresji. Programy terapeutyczne*, [w:] A. Kołakowski (red.), *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 206–259.
- Attwood T. (2004). *Cognitive Behaviour Therapy for Children and Adults with Asperger's Syndrome*, „Behaviour Change”, t. 21, nr 3, s. 147–161.
- Beck J.S. (2011). *Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond* (2nd ed.), New York: Guilford Press.
- Bellon-Harn M.L., Boyd R.L., Manchaiah V. (2022). *Applied Behavior Analysis as Treatment for Autism Spectrum Disorders: Topic Modeling and Linguistic Analysis of Reddit Posts*, „Frontiers in Rehabilitation Sciences”, t. 2, nr 682533, s. 1–13, <https://doi.org/10.3389/fresc.2021.682533>
- Chan V., Albaum C.S., Khanlou N., Westra H., Weiss J.A. (2025). *Parent Involvement in Mental Health Treatment for Autistic Children: A Grounded Theory-Informed Qualitative Analysis*, „Child Psychiatry and Human Development”, t. 56, nr 4, s. 982–995. <https://doi.org/10.1007/s10578-023-01621-x>
- Conner C.M., White S.W., Scahill L., Mazefsky C.A. (2020). *The Role of Emotion Regulation and Core Autism Symptoms in the Experience of Anxiety*

- in *Autism*, „Autism. The International Journal of Research and Practice”, t. 24, nr 4, s. 931–940, <https://doi.org/10.1177/1362361320904217>
- Dziektarz A., Wójcik S. (2022). *Wykorzystanie psychoterapii poznawczo-behawioralnej w radzeniu sobie z nadmiernym stresem*, Warszawa: Difin.
- Gitimoghaddam M., Chichkine N., McArthur L., Sangha S.S., Symington V. (2022). *Applied Behavior Analysis in Children and Youth with Autism Spectrum Disorders: A Scoping Review*, „Perspectives on Behavior Science”, t. 45, nr 3, s. 521–557, <https://doi.org/10.1007/s40614-022-00338-x>
- Jagielska G. (2020). *Terapia rodzinna w leczeniu zaburzeń zachowania*, [w:] A. Kołakowski (red.), *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 309–344.
- Karna W., Stefaniuk I. (2024). *The Influence of Peer Relationships on the Social Development of Children with Autism Spectrum Disorder*, „Iranian Journal of Neurodevelopmental Disorders”, t. 2, nr 4, s. 10–18, <https://doi.org/10.61838/kman.jndd.2.4.2>
- Kaya S., Yildiz N.G. (2024). *Using the Concrete–Representational–Abstract Sequence to Teach Math Skills to a Student with Autism Spectrum Disorder in a General Education Classroom*, „International Journal of Developmental Disabilities”, t. 70, nr 8, s. 1398–1409, <https://doi.org/10.1080/20473869.2023.2180539>
- Kerns C.M., Roux A.M., Connell J.E., Shattuck P.T. (2016). *Adapting Cognitive Behavioral Techniques to Address Anxiety and Depression in Cognitively Able Emerging Adults on the Autism Spectrum*, „Cognitive and Behavioral Practice”, t. 23, nr 3, s. 329–340, <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2016.06.002>
- Lai M.-C., Kassee C., Besney R., Bonato S., Hull L., Mandy W., Szatmari P. Amais S.H. (2019). *Prevalence of Co-occurring Mental Health Diagnoses in the Autism Population: A Systematic Review and Meta-analysis*, „The Lancet Psychiatry”, t. 6, nr 10, s. 819–829, [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30289-5](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30289-5)
- Leachman C., Nichols E.S., Al-Saoud S., Duerden E.G. (2024). *Anxiety in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder: Behavioural Phenotypes and Environmental Factors*, „BMC Psychology”, t. 12, nr 534 s. 1–14, <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02044-6>
- Mazefsky C.A., Herrington J., Siegel M., Scarpa A., Maddox B.B., Scahill L., White S.W. (2013). *The Role of Emotion Regulation in Autism Spectrum Disorder*, „Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry”, t. 52, nr 7, s. 679–688, <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.05.006>
- McKinlay M., Thorpe D., Cage E., Grainger C., Jasper C., Stewart M. (2024). *Which Psycho-social-environmental Factors Do Autistic Students Identify as Being Important for Positive Experiences in Mainstream Secondary School?*, „Autism”, t. 29, nr 3, s. 566–578, <https://doi.org/10.1177/13623613241285974>

- Owens M., Stevenson J., Hadwin J.A., Norgate R. (2012). *Anxiety and Depression in Academic Performance: An Exploration of the Mediating Factors of Worry and Working Memory*, „School Psychology International”, t. 33, nr 4, s. 433–449, <https://doi.org/10.1177/0143034311427433>
- Perihan C., Burke M., Bowman-Perrott L., Bicer A., Gallup J., Thompson J., Sallèse M. (2020). *Effects of Cognitive Behavioral Therapy for Reducing Anxiety in Children with High Functioning ASD: A Systematic Review and Meta-Analysis*, „Journal of Autism and Developmental Disorders”, t. 50, nr 6, s. 1958–1972, <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03949-7>
- Preś J., Świątkowska K., Kołakowski A. (2024). *Cognitive Behavioral Therapy for the Treatment of Separation Anxiety Disorder in Children: A Research Review and Case Study*, „Psychiatria Polska”, t. 58, nr 5, s. 761–771, <https://doi.org/10.12740/PP/175718>
- Restoy D., Oriol-Escudé M., Alonzo-Castillo T., Magán-Maganto M., Canal-Bedia R., Díez-Villoria E., Gisbert-Gustemps L., Setién-Ramos I., Martínez-Ramírez M., Ramos-Quiroga J. A., Lugo-Marin J. (2024). *Emotion Regulation and Emotion Dysregulation in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder: A Meta-analysis of Evaluation and Intervention Studies*, „Clinical Psychology Review”, t. 109, nr 102410, s. 1–17, <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2024.102410>
- Ruan R. (2025). *The Effect of Structured Teaching Methods on Restricted Repetitive Behaviors of Autistic Children*, „International Journal of Healthcare Information Systems and Informatics”, t. 20, nr 1, s. 1–21, <https://doi.org/10.4018/IJHISI.385602>
- Sharma S., Hucker A., Matthews T., Grohmann D., Laws K.R. (2021). *Cognitive Behavioural Therapy for Anxiety in Children and Young People on the Autism Spectrum: A Systematic Review and Meta-analysis*, „BMC Psychology”, t. 9, nr 151, s. 1–16, <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00658-8>
- Simacek J.J., Riegelman A., Gunderson J., Worthley E., Dimian F.A., Chaxiong P., Wolff J.J. (2025). *Examining Behavioral Interventions for Infancy and Early Toddlerhood: A Systematic Review of Intervention Effects, Parameters, and Participants*, „Journal of Autism and Developmental Disorders”, t. 45, nr 5, s. 778–794, <https://doi.org/10.1007/s10803-025-06804-0>
- Simonoff E., Pickles A., Charman T., Chandler S., Loucas T., Baird G. (2008). *Psychiatric Disorders in Children with Autism Spectrum Disorders: Prevalence, Comorbidity, and Associated Factors in a Population-derived Sample*, „Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry”, t. 47, nr 8, s. 921–929, <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e318179964f>
- Solish A., Klemencic N., Ritzema A., Nolan V., Pilkington M., Anagnostou E., Brian J., (2020). *Effectiveness of a Modified Group Cognitive Behavioral Therapy Program for Anxiety in Children with ASD Delivered in a Community Context*, „Molecular Autism”, t. 11, nr 34, s. 1–11. <https://doi.org/10.1186/s13229-020-00341-6>

- Spain D., Happé F. (2020). *How to Optimise Cognitive Behaviour Therapy (CBT) for People with Autism Spectrum Disorders (ASD): A Delphi Study*, „Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy”, t. 38, nr 5, s. 184–208, <https://doi.org/10.1007/s10942-019-00335-1>
- Symes W., Humphrey N. (2011). *School Factors that Facilitate or Hinder the Ability of Teaching Assistants to Effectively Support Pupils with Autism Spectrum Disorders (ASDs) in Mainstream Secondary Schools*, „Journal of Research in Special Educational Needs”, t. 11, nr 3, s. 153–161, <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01196.x>
- Van Steensel F.J.A., Bögels S.M., Perrin S. (2011). *Anxiety Disorders in Children and Adolescents with Autistic Spectrum Disorders: A Meta-analysis*, „Clinical Child and Family Psychology Review”, t. 14, nr 3, s. 302–317, <https://doi.org/10.1007/s10567-011-0097-0>
- Webster-Stratton C., Reid J. (2020). *Seria programów treningowych „The incredible years” dla rodziców, nauczycieli i dzieci. Wieloaspektowa metoda terapii małych dzieci wykazujących problemy z zachowaniem*, [w:] J. Weisz, A. Kazdin (red.), *Metody w psychoterapii dzieci i młodzieży oparte na dowodach*, przeł. R. Andruszko, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 169–193.
- Weiss J.A. (2014). *Transdiagnostic Case Conceptualization of Emotional Problems in Youth with ASD: An Emotion Regulation Approach*, „Clinical Psychology: Science and Practice”, t. 21, nr 4, s. 331–350, <https://doi.org/10.1111/cpsp.12084>
- White S.W., Ollendick T., Albano A.M., Oswald D., Johnson C., Southam-Gerow M.A., Kim I., Scahill L. (2013). *Randomized Controlled Trial: Multimodal Anxiety and Social Skill Intervention for Adolescents with Autism Spectrum Disorder*, „Journal of Autism and Developmental Disorders”, t. 43, nr 2, s. 382–394, <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1577-x>
- Wood J.J., Drahota A., Sze K., Har K., Chiu A., Langer D.A. (2009). *Cognitive Behavioral Therapy for Anxiety in Children with Autism Spectrum Disorders: A Randomized, Controlled Trial*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, t. 50, nr 3, s. 224–234, <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01948.x>
- Wójcik M. (2024). *Challenging Behaviour of Students with Autism Spectrum Disorder in the Context of Sense of Security in Education, Upbringing and Therapy: A Narrative Review*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia”, t. 37, nr 4, s. 91–108, <https://doi.org/10.17951/j.2024.37.4.91-108>
- You X.-R., Gong X.-R., Guo M.-R., Ma B.-X. (2024). *Cognitive Behavioural Therapy to Improve Social Skills in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder: A Meta-analysis of Randomised Controlled Trials*, „Journal of Affective Disorders”, t. 344, nr 1, s. 8–17, <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.10.008>

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr Ewelina Młynarczyk-Karabin
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
w Warszawie
Instytut Pedagogiki Specjalnej
e-mail: emlynarczyk@aps.edu.pl