



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXXI (2/2024)

nadesłany 8.08.2024 r. – przyjęty: 16.10.2024 r.

Jarosław BĄBKA*
Katarzyna STEIN-SZAŁA**

Zabawy dzieci w spektrum autyzmu – z perspektywy doświadczeń matek

**Play of children on the autism spectrum –
from the perspective of mothers’ experiences**

Abstrakt

Cel. Celem opracowania jest omówienie specyfiki aktywności zabawowej dzieci w spektrum autyzmu opisaną w literaturze przedmiotu, ukazanie z perspektywy doświadczeń matek zabaw dzieci autystycznych, a także zasygnalizowanie zasadności wykorzystania zabawy w procesie wspomagania ich rozwoju.

Metody i materiały. Badania zrealizowano z wykorzystaniem wywiadu o semistrukturalizowanym charakterze. W badaniach wzięło udział 14 kobiet w wieku pomiędzy 25.

* e-mail: j.babka@wns.uz.zgora.pl

Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Licealna 9,
65-417 Zielona Góra, Polska

University of Zielona Gora, Faculty of Social Sciences, Institute of Pedagogy, Licealna 9,
65-417 Zielona Góra, Poland

ORCID: 0000-0002-8675-553X

** e-mail: steinszala@gmail.com

Gabinet Neurospektrum, Stefana Żeromskiego 17/2, 65-066 Zielona Góra, Polska
Neurospektrum Office, Stefana Żeromskiego 17/2, 65-066 Zielona Góra, Poland

ORCID: 0009-6690-6066

a 54. rokiem życia, których dzieci miały orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na spektrum autyzmu. Uzyskane wyniki badań opracowano zgodnie z założeniami perspektywy fenomenograficznej.

Wyniki i wnioski. Z badań wyłania się obraz specyficznej zabawy dzieci ze spektrum autyzmu, która znacznie różni się od aktywności zabawowej dzieci neurotypowych. Analiza i interpretacja materiału badawczego pozwoliła wyróżnić następujące kategorie aktywności zabawowej podejmowanej w domu przez dziecko w spektrum autyzmu oraz jego rodziców, a także rodzeństwo: (1) zabawy na niby – wymagają interwencji ze strony dorosłego, (2) zabawy manipulacyjne bardziej niż konstrukcyjne, (3) zabawy schematyczne – reguły trudne do zrozumienia przez rodziców, (4) zabawy w relacji – upragniony kontakt rodziców z dzieckiem, (5) zabawy ruchowe – wspólnie spędzony z dzieckiem czas. Dzieci ze spektrum autyzmu bawią się w specyficzny – autystyczny – sposób. Wyniki badań uzasadniają potrzebę uwrażliwienia rodziców na ich zaangażowanie w wyzwalanie u dzieci w spektrum autyzmu czynności zabawowych. Zabawa, zgodnie z naturalistyczno-rozwojowo-behawioralnym podejściem, powinna być wykorzystywana w procesie wspomagania rozwoju dzieci w spektrum autyzmu. W niej przejawia się rozwój dzieci, ponadto jest ona czynnikiem ich rozwoju.

Słowa kluczowe: badanie fenomenograficzne, dziecko, spektrum autyzmu, wspomaganie rozwoju, zabawa.

Abstract

Aim. The aim of the study is to discuss the specificity of play activities of children on the autism spectrum described in the subject literature, to present the experiences of mothers of autistic children's play from the perspective of the children's experiences, and to indicate the validity of using play in the process of supporting their development.

Methods and materials. The study was conducted using a semi-structured interview. The study involved 14 women aged between 25 and 54, whose children had a decision on the need for special education due to being on the autism spectrum. The obtained research results were developed in accordance with the assumptions of the phenomenographic perspective.

Results and conclusion. The research reveals a picture of the specific play of children with autism spectrum disorder, which differs significantly from the play activity of neurotypical children. The analysis and interpretation of the research material allowed us to distinguish the following categories of play activity undertaken at home by a child with autism spectrum disorder and their parents, as well as siblings: (1) pretend play – requiring intervention from an adult, (2) manipulative play rather than constructive play, (3) schematic play – rules difficult for parents to understand, (4) relational play – desired contact between parents and the child, (5) movement play – time spent together with the child.

Children on the autism spectrum play in a specific – autistic – way. The findings justify the need to sensitize parents to their involvement in the process of triggering play activities in children on the autism spectrum. Play, according to the naturalistic-developmental-behavioural approach, should be used in the process of supporting the development of children on the autism spectrum. Children's development is manifested in play; moreover, play is a factor in their development.

Keywords: child, play, autism spectrum, phenomenographic study, developmental support.

Wprowadzenie

Spektrum autyzmu, zgodnie z DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013; Pietras, Mokros, Król, Witusik, Sipowicz, 2022), uwzględnienia dualne podejście w zakresie kryteriów diagnostycznych:

- znaczące i trwałe deficyty kliniczne w społecznym komunikowaniu się i interakcjach społecznych (wyraźne deficyty w komunikacji niewerbalnej i werbalnej, brak społecznej wzajemności, niepowodzenia w tworzeniu i podtrzymaniu związków rówieśniczych adekwatnych do wieku);
- ograniczone wzorce zachowań, zainteresowań i aktywności (stereotypowe zachowania ruchowe lub werbalne, niezwykle zachowania sensoryczne, nadmierne przywiązanie do rutyny i wzorców zachowania, ograniczone zainteresowania połączone z fiksacją).

Te ograniczenia wyjaśniają brak aktywności zabawowej lub jej prymitywne formy u dzieci w spektrum autyzmu, co jest istotnym wskaźnikiem nieprawidłowości w rozwoju (Frith, 2016; Yates, Le Couteur, 2009; Pisula, 2005). Interakcje z rówieśnikami, udawanie, wymyślanie czy wchodzenie w role są dla tego typu dzieci trudne do osiągnięcia, a niekiedy nawet niemożliwe. Aktywność zabawowa dzieci w spektrum autyzmu przebiega w samotności i polega na wielokrotnym powtarzaniu tych samych czynności, manipulowaniu przedmiotami, grupowaniu ich. Trudno się zatem dziwić funkcjonującemu uproszczeniu, że dzieci w spektrum autyzmu się nie bawią, a skoro tak jest, to należy zintensyfikować zajęcia terapeutyczne w formie zadaniowej kosztem zabawy poprzez stawianie dzieciom zadań o charakterze rewalidacyjnym. Łatwiej jest przeprowadzić z dzieckiem zajęcia mające określoną strukturę – początek i koniec – takie, których efektem jest konkretny wytwór, np. ułożona układanka czy uzupełniony szlaczek, niż wyzwolić proces bawienia się. Zabawki interaktywne dostarczane dzieciom zamiast wspierać rozwój interakcji oraz wymiany paradoksalnie ograniczają możliwość wchodzenia w relację z drugą osobą. Autorzy niniejszego opracowania stoją

na stanowisku, że nie można jednoznacznie stwierdzić, że analizowana grupa dzieci się nie bawi. Co najwyżej, dzieci ze spektrum autyzmu bawią się w specyficzny dla siebie sposób, można rzec – w autystyczny sposób (Silberman, 2015). Oznacza to, że nie powinno się rezygnować z prób wyzwalania aktywności zabawowej u dzieci neurotypowych, bo może ona przynieść pozytywne skutki dla ich rozwoju.

Badacze podkreślają społeczno-kulturowe aspekty zabawy. Towarzyszy ona człowiekowi w ciągu całego jego życia i jest płaszczyzną międzypokoleniowego przekazu wiedzy, postaw, społecznie akceptowanych zachowań oraz wartości, a także pełni rolę więzotwórczą. We wszystkich społeczeństwach i kulturach jest widoczny wpływ osób dorosłych na zabawę dzieci. Jednakże rola dorosłych, poziom kontroli bawiących się dzieci, a także jego związek z procesem socjalizacyjnym ma podłoże społeczno-kulturowe i w różnych kulturach może wyglądać zupełnie inaczej (Huizinga, 2007; Markowska-Manista, 2022; Opiela, 2020). Oznacza to, że w aktywności zabawowej oraz wykorzystanych zabawkach jak w lustrze odbijają się poglądy rodziców na temat wychowania dzieci w spektrum autyzmu, znaczenia zabawy dla ich rozwoju, a także utrwalone sposoby myślenia o dzieciach neurotypowych jako np. „niebawiących się” lub „bawiących się, ale w sposób autystyczny i wymagających wsparcia”.

W opracowaniu przyjęto stanowisko rozpowszechnione w psychologii na temat związku pomiędzy zabawą a rozwojem dziecka (Brzezińska, 2005; Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016; Tyszkowa, 1977). Zabawa jest czynnikiem rozwoju dziecka, a ponadto sama również podlega rozwojowi i zmienia się na przestrzeni dzieciństwa jako etapu życia człowieka. Zabawę definiuje się jako dobrowolną i swobodną czynność, całkowicie absorbującą grającego (bawiącego się), z którą nie łączą się żadne interesy materialne i korzyści. Zabawa przebiega w określonym czasie, w określonej przestrzeni oraz według określonych reguł (Huizinga, 2007). Wśród najważniejszych cech zabawy wymienia się przyjemność z bawienia się, która jest niezależna od rezultatu końcowego aktywności dzieci, brak przymusu jej podejmowania, a także obecność w zabawie reguł, które respektują bawiący się (Hurlock, 1985). U dzieci neurotypowych w okresie wczesnego, średniego i późnego dzieciństwa pojawiają się następujące zabawy: manipulacyjne, konstrukcyjne, tematyczne, ruchowe, badawcze oraz gry dydaktyczne. Tak jak w ciągu dzieciństwa zmienia się forma zabawy, tak również zmieniają się jej funkcje i znaczenie dla rozwoju (Brzezińska i in., 2016; Tyszkowa, 1977). Zabawę należy uznać za istotny czynnik rozwoju dzieci, co znajduje potwierdzenie w różnych typologiach dotyczących jej funkcji. Dziecko dzięki zabawie gromadzi wiedzę, opanowuje umiejętności (funkcja kształcąca), uczy się przestrzegania norm i reguł (funkcja wychowawcza), uwalnia się od zalegających napięć, realizuje na niby rzeczy niemożliwe (funkcja terapeutyczna), a także wciela się w różne role, manifestuje swoje mocne i słabe strony (funkcja projekcyjna) (Brzezińska i in., 2016; Hurlock, 1985).

W ostatnich latach wśród polskich badaczy wzrasta zainteresowanie zabawą lub jej prymitywnymi formami będącymi ważnym aspektem w diagnozie i terapii dzieci w spektrum autyzmu (Kruk-Lasocka, 2021; Kwasiborska-Dudek, 2020; Prokopiak, 2020). Ciągłe jednak za mało wiemy, w jaki sposób może przejawiać się aktywność zabawowa u dzieci w spektrum autyzmu w zależności od ich możliwości intelektualnych oraz społecznych, jak wyzwalać u nich zabawę, a także jaką rolę może odegrać zabawa w ich rozwoju. Badacze zachodni łączą zabawę dziecka ze spektrum autyzmu z wczesnym wspomaganie rozwoju (Greenspan, Wieder, 2014; Rogers, Dawson, Vismara, 2015; Wolfberg, Bottema-Beutel, DeWitt, 2012). Pojawia się coraz więcej programów pracy z dzieckiem ze spektrum autyzmu opartych na dowodach naukowych (*evidence-based*), polegających na integrowaniu podejść wywodzących się z różnych nurtów psychologicznych, w których wykorzystuje się zabawę jako czynnik terapeutyczny (Schreibman i in., 2015; Rogers i in., 2015). W tym kontekście celem opracowania jest omówienie specyfiki aktywności zabawowej dzieci w spektrum autyzmu opisanej w literaturze przedmiotu oraz ukazanie zabaw dzieci autystycznych z perspektywy doświadczeń ich matek. Zebrany materiał badawczy jest naukową przesłanką uzasadniającą wykorzystanie zabawy w procesie wspomagania rozwoju dzieci autystycznych.

Wybrane aspekty zabawy dzieci w spektrum autyzmu oraz wykorzystania jej w procesie wspomagania ich rozwoju

Spektrum autyzmu to zaburzenie, które w różnym stopniu dotyka powiązanych ze sobą sfer rozwoju dziecka, a tym samym ogranicza różne formy jego aktywności, w tym rozwój zabawy. Używanie pojęcia *spektrum autyzmu* w stosunku do dzieci oznacza, że różnią się one między sobą pod względem ilości oraz nasilenia zaburzeń, a tym samym przejawiają mniejsze lub większe możliwości związane z podejmowaniem aktywności zabawowej. Już w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym dzieci z podejrzeniem o spektrum autyzmu nie wykazują zainteresowania rodzicami i zabawą zgodnie z zasadą wymiany, w której są wykorzystywane różnego rodzaju zabawki, np. grzechotki. Zabawki są u dzieci obiektem manipulacji niespecyficzej polegającej na uderzaniu i machaniu nimi, braniu ich do ust, co jest związane z autostymulacją. Oznacza to, że można wyróżnić grupę dzieci ze spektrum autyzmu, które bez względu na wiek pozostają na etapie zabaw sensoryczno-motorycznych, które dla dzieci rozwijających się prawidłowo są charakterystyczne w pierwszym roku życia. Zabawy polegają głównie na wykorzystywaniu przedmiotów w podobny sposób oraz sensorycznym ich doświadczaniu (Bąbka, Stein-Szała, 2021). U dzieci neurotypowych przedmioty, w tym również zabawki, z czasem nabierają określonego znaczenia i są wykorzystywane

zgodnie z ich przeznaczeniem. Wiele dzieci ze spektrum autyzmu nie bawi się zabawkami zgodnie z ich funkcjami. Bawienie się polega głównie na wprawianiu obiektów w ruch, np. odwracaniu pojazdów na dach, przeglądaniu i grupowaniu przedmiotów według tego samego kryterium, np. koloru czy kształtu, a także schematycznym powtarzaniu czynności. Szczególnie lubianymi obiektami przez dzieci z autyzmem są zabawki mechaniczne, które są przez nie wielokrotnie uruchamiane (Pisula, 2005; Román-Oyola i in., 2018; Winczura, 2010).

Zabawy konstrukcyjne dzieci ze spektrum autyzmu najczęściej polegają na układaniu elementów w powtarzalny sposób lub tworzeniu budowli, które nie są nakierowane na konkretny rezultat, np. zbudowanie domu czy garażu. Zabawy te nie mają również charakteru społecznego. Dziecko nie zwraca uwagi na budowlę rówieśnika, nie naśladuje jego zachowań, nie próbuje się z nim dzielić zabawkami czy wspólnie budować różnych konstrukcji. Zabawy konstrukcyjne nie mają również charakteru społecznego (Szczypczyk, 2009; Winczura, 2017; Wolfberg i in., 2012).

Deficyty u dzieci ze spektrum autyzmu dotyczące zdolności do udawania uniemożliwiają lub znacznie ograniczają pojawienie się zabawy na niby. Zdaniem Simona Baron-Cohena (1987) dzieci w spektrum autyzmu mają problemy z udawaniem, że np. karmią lalkę przy użyciu łyżeczki i filiżanki, choć część badanych potrafiła wykonać to zadanie na polecenie terapeuty. Wiele dzieci ze spektrum autyzmu nie bawi się w robienie zakupów, lekarza, gotowanie obiadu, a także nie wykorzystuje w zabawie zastępników (González-Sala, Gómez-Marí, Tárraga-Mínguez, Vicente-Carvajal, Pastor-Cerezuela, 2021; Skórczyńska, 2006). Dzieci ze spektrum autyzmu nie potrafią wyobrazić sobie tego, co dzieje się w umyśle drugiej osoby. Trudno im zrozumieć, na czym polega intencjonalne działanie, oraz odróżnić działania celowe od przypadkowych, co ogranicza podejmowanie zabawy tematycznej z rówieśnikami, w której ma miejsce odgrywanie różnych ról (Barton, 2015; Wetherby i in., 2004; Kasari, Gulsrud, Wong, Kwon, Locke, 2010; Pisula, 2016). Zabawy symboliczne są bardzo ograniczone lub nie ma ich wcale (Barton, 2015; Winczura, 2017; Skórczyńska, 2006).

Istnieją doniesienia, że dzieci, które osiągnęły wyższy poziom w rozwoju teorii umysłu, a więc lepiej funkcjonują poznawczo i społecznie, przejawiają aktywność zabawową, w której znaczenie mają fantazja i wyobraźnia, a także lepiej rozumieją, na czym polega udawanie. Ponadto dzieci ze spektrum autyzmu o ilorazie inteligencji i poziomie rozwoju mowy zbliżonymi do swoich rówieśników potrafiły się bawić spontanicznie w zabawę symboliczną, choć zabawa ze względu na sztywność w ich zachowaniu i tendencję do stereotypowego wykorzystywania zabawek różniła się od aktywności ich pełnosprawnych rówieśników (Bąbka, Stein-Szała, 2021; Chang, Shih, Landa, Kaiser, 2018; Pisula, 2005). Dzieci ze spektrum autyzmu o dużych możliwościach poznawczych i społecznych mogą być podatne na udział w zabawach dydak-

tycznych oraz grach z dorosłymi, które wymagają aktywności zgodnie z ustalonymi regułami, ale muszą one być dostosowane do ich możliwości intelektualnych. Dzieci w spektrum autyzmu preferują gry i zabawy, które mają wyraźną instrukcję (Szatmari, 2007).

Z rozważań wynika, że dzieci ze spektrum autyzmu w zabawie ukazują swoją niekompetencję interakcyjną, komunikacyjną oraz imaginacyjną, co powoduje, że ich aktywność zabawowa bardzo odbiega od bawienia się dzieci neurotypowych (Lam, Yeung, 2012). W kontekście niniejszych rozważań istnieje potrzeba naukowych dociekań dotyczących możliwości wyzwalaania u dzieci ze spektrum autyzmu aktywności zabawowej oraz znaczenia zabawy dla ich rozwoju. W literaturze przedmiotu wciąż brakuje wyczerpujących informacji na te tematy. Problem zabawy dzieci w spektrum autyzmu w literaturze przedmiotu był marginalizowany albo sprowadzał się do kwestii związanych z diagnozą neuroatypowości (Prokopiak, 2020; Pufund, 2020; Yates, Le Couteur, 2009). We współczesnej psychologii przyjmuje się, że rozwój dziecka jest rezultatem dynamicznej interakcji pomiędzy nim a jego otoczeniem (Brzezińska, 2005). Oznacza to, że przebieg rozwoju, a także jego efekty, bez względu na to, czy dziecko ma zaburzenia rozwojowe czy też nie, są rezultatem bezpośredniej wymiany pomiędzy nim a jego otoczeniem. Może to być też wymiana pośrednia poprzez interakcje z otoczeniem przy udziale innych ludzi, np. rodziców, nauczycieli czy terapeutów. Wynika z tego, że dziecku ze spektrum autyzmu do dalszego rozwoju jest potrzebny wrażliwy dorosły, w tym rodzic. Taki pogląd potwierdzają zachodni autorzy, którzy ukazują możliwości wspomagania rozwoju dzieci ze spektrum autyzmu poprzez wykorzystanie naśladownictwa, udawania i zabawy (Greenspan, Wieder, 2014; Schreibman i in., 2015; Rogers i in., 2015; Howlin, Baron-Cohen, Hadwin, 2010). U dzieci w spektrum autyzmu można zaobserwować okresy sensytywne, czyli wzmożonej podatności na uczenie się, w tym również zabawy, co pozwala dostosować ofertę terapeutyczną do ich możliwości oraz ograniczeń. Wymaga to zmiany podejścia w myśleniu o rozwoju dzieci z autyzmem oraz o procesie ich terapii. Niepokojące są doniesienia, że dorośli, w tym nauczyciele, nie doceniają znaczenia zabawy w terapii dzieci z różnymi niepełnosprawnościami, a także myślą ją z zadaniami o charakterze edukacyjno-rewalidacyjnym (Lynch, Prellwitz, Schulze, Moore, 2018). Ograniczenia wynikające ze spektrum autyzmu mogą powodować nadmierną koncentrację terapeutów oraz rodziców na eliminowaniu u dzieci różnych deficytów poprzez stawianie im ustrukturalizowanych zadań, co wiąże się z dominacją podejścia funkcjonalno-behawiorystycznego (Bąbka, 2017; Wolfberg i in., 2012). Anna Waligórska oraz Michał Waligórski (2015) zaproponowali podział działań terapeutycznych dla dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w kontekście następujących podejść: behawioralnego, opartego na stosowanej analizie zachowania (ABA), ustrukturalizowanego nauczania oraz rozwojowego, określanego również jako rozwojowo-społeczny czy rozwojowo-

-relacyjnego*. Współcześnie obserwuje się tendencję do integrowania wymienionych podejść w terapii zaburzeń ze spektrum autyzmu w ramach naturalistyczno-rozwojowo-behawioralnych interwencji, które otwierają przestrzeń dla wykorzystania zabawy jako środka wspomagania rozwoju dzieci autystycznych z uwzględnieniem roli bodźców poprzedzających i reakcji dorosłego (rodzica) na zachowanie się dziecka. Wczesna terapia dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, zgodna z nurtem rozwojowo-behawioralnym, powinna być jak najbardziej naturalna (naturalistyczna), uwzględniać aspekty relacyjne i rozwojowe (rozwojowa) oraz wykorzystywać strukturalizację uczenia z uwzględnieniem roli bodźców poprzedzających oraz reakcji dorosłego na zachowanie dziecka (behawioralna) (Schreibman i in., 2015; Waligórska, Waligórski, 2015). Szczególną rolę w kontekście terapeutycznym ma do odegrania wrażliwy rodzic dziecka w spektrum autyzmu jako osoba, która może wyczekiwać odpowiednich momentów, aby stopniowo wyzwalać aktywność zabawową, dostarczać wzorów do naśladowania i udawania, pomagać w ustrukturalizowaniu przebiegu czynności. Ważne jest, aby zabawa nie traciła swej naturalności oraz nie zamieniała się w naukę za pomocą zadań i pod kierunkiem dorosłego.

Metodologia badań własnych

Przedmiotem niniejszych badań jest zabawa dzieci ze spektrum autyzmu. Celem badań było poznanie i opisanie, w jaki sposób matki doświadczają aktywności zabawowej dzieci ze spektrum autyzmu. Niniejsze badania ukierunkowano na poszukiwanie odpowiedzi na następujący problem główny**: W jaki sposób badane matki doświadczają aktywności zabawowej przejawianej przez dzieci ze spektrum autyzmu w środowisku rodzinnym?

W badaniach wykorzystano metodę fenomenograficzną, która jest studium „[...] opisyującym ograniczoną liczbę jakościowo różnych sposobów, w jaki dany fenomen/zjawisko jest doświadczane, konceptualizowane lub rozumiane” (Hasselgren, Beach, 1997). Badania fenomenograficzne mają pomóc w stworzeniu empirycznego opisu różnego rodzaju sposobów doświadczania i uświadamiania otaczającej nas rzeczywistości (Marton, 1981). Głównym celem fenomenografii jest odnalezienie i usystematyzowanie form myślenia w terminach, według których ludzie interpretują znaczące aspekty

* Omówienie tej problematyki wykracza poza możliwości redakcyjne niniejszego artykułu. Szerzej na ten temat zob. Waligórska, Waligórski, 2015.

** Ze względu na otwarty charakter badań oraz brak przesłanek dotyczących ich rezultatu odstąpiono od ograniczania zakresu poszukiwań poprzez sformułowanie problemów szczegółowych.

rzeczywistości, dzielone przez członków konkretnej społeczności (Marton, 1981). Rezultatem przeprowadzonych badań jest uporządkowany zbiór kategorii pojęciowych odpowiadający różnym sposobom doświadczenia przez matki zabawy z dziećmi ze spektrum autyzmu. W niniejszych badaniach zastosowano technikę indywidualnego wywiadu fenomenograficznego (Rzeźnicka-Krupa, 2007), określanego też indywidualnym wywiadem o semistrukturalizowanym charakterze (Męczkowska, 2003).

Wywiad ten, w przeciwieństwie do wywiadu skategoryzowanego, narzucającego zasady konstrukcyjne i określony sposób prowadzenia rozmowy, pozwala na zadawanie pytań odnoszących się do wypowiedzi respondenta w trakcie jego prowadzenia, co może ułatwić zrozumienie procesu konceptualizacji badanych zjawisk (Rzeźnicka-Krupa, 2007). Wywiad był ukierunkowany listą pytań do matek uczestniczących w badaniach. Wypowiedzi matek rejestrowano za ich zgodą przy użyciu dyktafonu. Ponadto w toku badań sporządzano notatki z wykorzystaniem kartek oraz długopisu.

Badania, które są częścią większego projektu, zrealizowano w latach 2019–2020 na terenie województwa lubuskiego wśród rodziców, których dzieci uczęszczały do jednej z instytucji zajmującej się edukacją dzieci ze spektrum autyzmu*. W badaniach wzięło udział 14 matek dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz jeden ojciec. Zamknięcie rekrutacji rodziców do badania wiązało się ze stwierdzeniem stanu teoretycznego nasycenia. Polega on na powtarzaniu przez osoby uczestniczące w badaniu informacji odpowiadających analizowanym problemom oraz na tym, że nie pojawiały się nowe wątki. Zdaniem Sławomira Pasikowskiego (2015) w celu uzyskania teoretycznego nasycenia w badaniach fenomenograficznych najczęściej realizuje się 5–25 wywiadów.

Badania, zgodnie z sugestiami osób biorących w nich udział, odbywały się w pokoju terapeutycznym na terenie placówki, do której uczęszczały dzieci, lub w innym zaproponowanym miejscu. Rozmówcy zostali poinformowani o celu badań oraz możliwości rezygnacji z udziału w wywiadzie w każdym momencie. Okazało się, że problematyka zabawy dla rodziców zrekrutowanych do badań była bardzo ważna. Świadczyły o tym wypowiedzi dotyczące wyczekiwania przez rodziców na moment wspólnego bawienia się ze swoim dzieckiem. Badani wyrazili zgodę na rejestrowanie ich wypowiedzi.

Przeprowadzone rozmowy potwierdziły, że matka jest tym rodzicem, który najczęściej angażuje się w sprawy związane z edukacją i terapią dziecka. Z tego powodu zrezygnowano z analizy wypowiedzi badanego ojca. Materiał werbalny zapisano w formie transkrypcji, a następnie uporządkowano go oraz ponumerowano w celu anonimizacji. Wywiady zostały uporządkowane poprzez nadanie numerów poszczególnym matkom: „Matka.Numer” (M.1 – M.14).

* Zrezygnowano z podania miasta i nazwy instytucji, do której uczęszczały dzieci badanych matek, w celu zachowania pełnej anonimowości.

Dzieci matek uczestniczących w badaniach miały orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na spektrum autyzmu oraz były w wieku 3–8 lat. Wiek matek mieścił się w przedziale 26–54 lata. Najwięcej było matek w wieku powyżej 30. roku życia. Badane kobiety mieszkały w mieście. 12 kobiet deklarowało bycie w związku małżeńskim, a tylko dwie kobiety żyły w związku nieformalnym. Badana grupa kobiet była zróżnicowana pod względem liczby dzieci: 12 matek miało jedno lub dwoje dzieci, a dwie kobiety to matki trojga dzieci. 8 matek legitymowało się wykształceniem wyższym, a 6 średnim. Wszystkie matki były aktywne zawodowo.

Uzyskany materiał empiryczny uporządkowano oraz zinterpretowano zgodnie z następującą procedurą przestrzeganą w badaniach fenomenograficznych (Franke, Dahlgren, 1996; Marton, Booth, 1997):

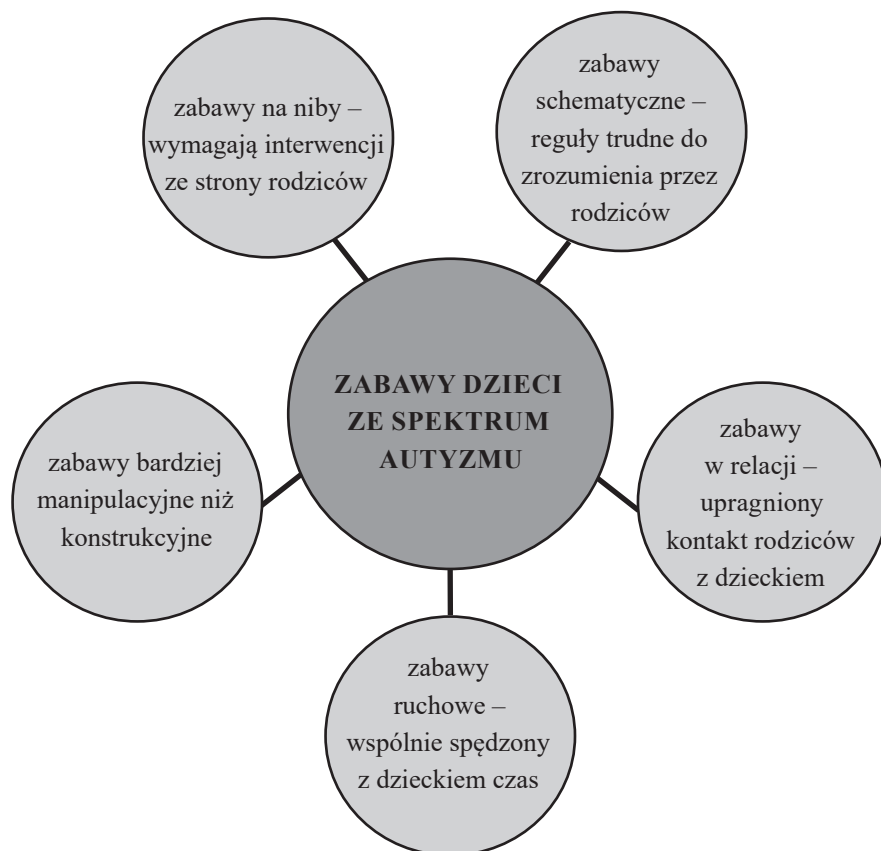
1. dokładne zapoznanie się z tekstem wywiadów oraz nagrany materiał badawczym,
2. kondensacja, czyli wyselekcjonowanie istotnych fragmentów z wypowiedzi badanych, ważnych ze względu na opisywane zjawisko, czyli zabawę dzieci ze spektrum autyzmu,
3. porównywanie wypowiedzi wybranych przez badacza w taki sposób, który pozwala pokazać, jaki fenomen zabawy dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu wnieśli do rozmowy badani, a także jak jej doświadczają,
4. grupowanie odpowiedzi zgodnie z pojawiającymi się podobieństwami i różnicami w postrzeganiu zabawy dzieci ze spektrum autyzmu,
5. ustalanie istoty podobieństw i różnic w postrzeganiu zabawy dzieci ze spektrum autyzmu,
6. nazywanie kategorii w sposób odpowiadający domenie opisywanego zjawiska oraz różnorodnego sposobu rozumienia i doświadczania zabawy dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu przez rodziców,
7. odniesienie wyłonionych kategorii do aktualnych teorii dotyczących zabawy dzieci ze spektrum autyzmu.

Aktywność zabawowa dzieci ze spektrum autyzmu w doświadczeniach ich matek

Analiza i interpretacja wypowiedzi badanych matek pozwoliła wyróżnić następujące kategorie aktywności zabawowej podejmowanej w domu przez dziecko w spektrum autyzmu oraz jego rodziców, a także rodzeństwo:

- zabawy na niby – wymagają interwencji ze strony dorosłego,
- zabawy manipulacyjne bardziej niż konstrukcyjne,
- zabawy schematyczne – reguły trudne do zrozumienia przez rodziców,

- zabawy w relacji – upragniony kontakt rodziców z dzieckiem,
- zabawy ruchowe – wspólnie spędzony z dzieckiem czas.



Rysunek 1. Mapa zabaw dzieci ze spektrum autyzmu.

Źródło: Opracowanie własne.

Dzieci ze spektrum autyzmu przejawiają trudności dotyczące udawania i nadawania podczas zabawy przedmiotom nowego znaczenia. Kategoria „zabawy na niby – wymagają interwencji ze strony rodziców” świadczy o tym, że matki rozumieją znaczenie tego typu zabaw oraz prowokują dzieci ze spektrum autyzmu do bawienia się w udawanie. Dzieci rozwijające się prawidłowo czerpią tematy do zabaw na niby z obserwacji życia codziennego. Jednakże zabawa na niby nie jest dostępna wszystkim dzieciom w spektrum autyzmu. Ponadto, aby zabawa w udawanie się pojawiła, wymagane jest długotrwałe oddziaływanie na dziecko przez dorosłego. Świadczą o tym poniższe wypowiedzi:

U syna nie ma zabaw w udawanie. Ja mu czasem pokazuję, ale nie było takich zabaw w ostatnim czasie. Pojawiło się przykładanie telefonu do ucha. Wtedy synek udaje, że coś mówi. Raz udawał, że karmi misia. Sporadycznie jedzie autem, robiąc „brrrr”. Nie ma zabaw tematycznych, zabaw w udawanie i przebieranie też nie ma. Zdarza się, że ubierze kask jak Bob Budowniczy, ale go nie udaje, tylko bawi się kaskiem, bo nie rozumie, co to znaczy się przebierać (M.15).

Właściwie to nie udaje, nie bawi się na niby, nawet jak jej pokażę, to nie robi tak. Czasem udaje, że piłka gniotek jest telefonem, ale to od niedawna. Raz się zdarzyło, że do taty podeszła i powiedziała „halo” (M.10).

Miał zabawy z telefonem, przykładał telefon do ucha i mówił „mama” albo na polecenie dawał misiowi pić czy buzi, ale żeby tak sam z siebie, to nie. To jak my mu kazaliśmy, bo panie nam mówiły, żeby tak robić, ale on się sam z siebie tak nie pobawi (M.3).

Wypowiedzi potwierdzają ustalenia teoretyczne, że zabawy dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu są zazwyczaj samotne, mają charakter sensomotoryczny i/lub rytualny oraz są pozbawione wyobraźni. Zabawa dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu polega na zajmowaniu się przedmiotami w odosobnieniu. Wspólne zajmowanie się dzieckiem w spektrum autyzmu z innym towarzyszem zabawy tym samym przedmiotem, któremu nadano nowe znaczenie, jest trudne, a próby ukierunkowania uwagi dziecka na nowe znaczenie konkretnego obiektu często kończą się niepowodzeniem. U rodziców wywołuje to wrażenie, że dziecko nie interesuje się tym, co mu się proponuje podczas zabawy.

Warto zaznaczyć, że zdaniem badanych matek nie należy rezygnować z zabaw w udawanie, bowiem stymulacja dziecka z czasem przynosi pożądane efekty. Na początku dziecko wykonuje polecenia rodziców dotyczące zabawy na niby, co wiąże się z dużym schematyzmem w zabawie.

Syn potrafi udawać rozmowę przez telefon, mówi „jest Jasiu”, „do zobaczenia”. Udaje, że rozmawia ze mną przez telefon, coś tam od siebie wtedy powie, ale odtwarza to, co ja mu kiedyś powiedziałam. Potrafi też nakarmić misia, ale jego zabawa jest odtwórcza, jak ja mu powiem, żeby tak zrobił, to on zrobi, ale on to uważa za zadanie, jak ja odejdę, to on już sam się tak nie będzie bawił, to go nie ciekawi, mi się wydaje, że on tego nie rozumie. Jak ja odejdę, to on bierze zabawkę dźwiękową i cały czas naciska ulubiony przycisk (M.8).

Autami pokazujemy, jak jedzie, on robi tak samo, czy samolotami, jak lata. Naśladował autem po podłodze, samolotem, jak leci. Albo zabawki dźwiękowe chce czasem, żeby razem przyciskać (M.3).

Poniższe wypowiedzi świadczą o tym, że zabawa związana z udawaniem jest możliwa u niektórych dzieci ze spektrum autyzmu, co zależy od wielu czynników, np. ogólnego poziomu funkcjonowania umysłowego i emocjonalno-społecznego oraz podatności na wpływy ze strony dorosłych w toku zabawy.

Udawać to ona zaczęła, jak ja zaczęłam udawać, że np. „ale jest dobre!”. Ona się ciekawiła, bo dawałam lali albo misiowi i ona podchodziła i patrzyła, nic nie robiła. To było dobre z trzy miesiące. Dawałam i mówiłam „o, ugryzła i dalej je, to może ty próbuj” i ona tak z ciekawości, co ja tam robię. To było tak, że jak kiedyś gotuję i patrzę, co ona robi, a ona klocka tego swojego próbowała nakarmić. Nie lalkę, nie misia, ale klocka i to był pierwszy moment, kiedy ona w ogóle zaczęła na niby coś robić, także to był ten klocek. Później przeszło do takich zabaw z misiem, takim małym gumowym. Tak po kolei poszło, a lalka to była na końcu. Pierwszy był klocek karmiony (M.1).

Od końcówki zeszłego roku szkolnego jakby się obudził. Naśladuje teraz bardzo dużo, mowę, czynności, sprzątanie, odkurzanie, wszystko zaczął powtarzać. Gotowanie, pierogi próbuje robić, naśladuje wałkowanie, sklejanie. Próbuje się malować tak jak ja, rzucił listy po tym, jak widział jak to robił listonosz. Chce słuchać piosenek pokazywanek i później naśladuje to, co robią dzieci w TV. Naśladowanie wszystkiego pojawiło się zeszłego lata. Od września jest jeszcze więcej. Naśladuje też picie kawy, inkę sobie robi. Ostatnio udawał, że rozmawia przez telefon, jak trzymał słuchawkę od prysznic (M.9).

Aktywne zainteresowanie matek tym, co przyciąga uwagę dziecka, oraz tym, co ono robi, a także reagowanie poprzez komunikowanie się, komentowanie zachowania powoduje wprowadzenie dziecka w proces interakcyjnej wymiany i sprzyja pojawieniu się szczątkowych zabaw na niby (Bokus, 1984).

Zdaniem badanych matek dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu interesują się wieloma przedmiotami, również klockami, jednak nie potrafią tworzyć wymyślonych przez siebie konstrukcji, co stanowiło podstawę do wyróżnienia kategorii „zabawy bardziej manipulacyjne niż konstrukcyjne”.

Tylko układa klocki w górę, buduje wieżę, ale robi to sama, nie buduje z kimś. Ja siadam obok i buduję, tłumaczę, ale ona nie zwraca na mnie uwagi (M.10).

Klocki, to lubi budować wieżę. Jak siedzę z nim, to podaje nawet dorosłemu i chce, żeby budować, ale jak mnie nie ma, to rozkłada te klocki i gada coś po swojemu do siebie, jest wtedy bez kontaktu (M.6).

Lubi przesypywać klocki, sam to nic nie zbuduje (M.3).

Kupujemy mu różne klocki, proponujemy, pokazuję, buduję garaż, pokazuję, jak auto jedzie, ale go to nie interesuje. Był okres, że lubił klocki. Jak teraz pytam, czy chce, to nie. Był okres, że układał wieże, tak bez znaczenia, nie żeby coś konkretnego (M.7).

Wypowiedzi badanych matek świadczą o tym, że klocki są dla dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu głównie źródłem doznań sensorycznych. Ważne są dla nich kolor, kształt, faktura. Układanie, szeregowanie czy przekładanie klocków to czynności przyjemne, schematyczne, wykonywane zazwyczaj w samotności. Każde dziecko, w tym to w spektrum autyzmu, należy ujmować w procesie zindywidualizowanego rozwoju. Badane kobiety nie negują możliwości angażowania się dzieci ze spektrum autyzmu w zabawy konstrukcyjne. Niestety, nie są to często podawane przez rozmówczynię przykłady podejmowania przez dzieci w spektrum autyzmu zabaw konstrukcyjnych.

Z klocków lego buduje domki lub autka. Trochę patrzył, jak brat to robił, i odtwarza tak samo, ale z czasem idzie mu to coraz lepiej, czasem doda coś od siebie, my mu pokazujemy, że można tak i tak zrobić, niby nie chce, ale z czasem coś tam robi, tak jak my wcześniej pokazywaliśmy (M.5).

Ostatnio poprosił o lego city, przy budowaniu potrzebował pomocy. Miał problem z budowaniem, ale ściągnął aplikację lego city i tam pokazywali, jak to zbudować. Nie wiem, skąd on wie o tej aplikacji. Ze zwykłych klocków układał wieżę albo pistolet (M.9).

Z wypowiedzi matek wynika, że zabawy konstrukcyjne dzieci ze spektrum autyzmu wymagają obecności rodzica, który pokaże i zachęci do piętrzenia klocków. Rodzice w zabawie konstrukcyjnej nadają znaczenie tworzonym obiektom, gdyż działania ich dzieci nie są nakierowane na osiągnięcie konkretnego rezultatu. Zabawy te nie mają również zazwyczaj charakteru społecznego. U niektórych dzieci pojawiają się elementy zabawy konstrukcyjnej. Badanym matkom trudno jest wyjaśnić fenomen zabawy konstrukcyjnej pojawiającej się w rozwoju dziecka.

U dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu dominują zabawy rytualne, pozbawione wyobraźni. Dzieci wielokrotnie szeregują obiekty, uwielbiają kręcić przedmio-

tami. Przyjemność sprawia im układanie i porządkowanie zabawek w ten sam sposób. Te formy aktywności dzieci w spektrum autyzmu znajdują wyraz w kategorii „zabawy schematyczne – reguły trudne do zrozumienia przez rodziców”.

Bo on najbardziej lubi być sam i jeździć autami, kładzie się i patrzy, jak koła się kręcą. Z bratem nie pobawi się autami, z dziećmi też nie (M.1).

Też tak lubi, że ułoży wokół siebie te zabawki, usiądzie w środku i gada do siebie. Ja mu to zabieram, bo jak on ma wokół siebie za dużo zabawek, to się stymuluje, wtedy już w ogóle na mnie nie patrzy (M.6).

Nie chce się bawić, tylko szereguje przedmioty, np. poduszka, miś itd. Ona szeregowała te zabawki jak była taka całkiem mała, później to przeszło i znowu wróciło (M.10).

On najbardziej lubi skakać i krzyżeć, jest w takim transie wtedy. Mówi do siebie, śpiewa do siebie, chodzi, tańczy, robi tak praktycznie codziennie. Wymyśla słowa, ma taki swój język. On jest w tym sam, nie wolno mu przeszkadzać, jest wtedy zadowolony (M.7).

Jej zabawy są zmienne, na przykład dwa tygodnie bawi się glutkiem, ugniata go, później dwa tygodnie jest piłka, bardzo zmienna jest. O, też jest na przykład plansza taka elektroniczna z marchewką gadającą. Potrafi to przyciskać cały dzień, aż jej się nie przerwie (M.10).

Wypowiedzi matek świadczą o tym, że dzieci ze spektrum autyzmu preferują swoje ulubione, powtarzalne czynności oraz denerwują się, gdy ktoś próbuje je przerwać. Zabawa z wykorzystaniem ulubionych przedmiotów powoduje, że dzieci w spektrum autyzmu są skoncentrowane na wykonywaniu znanych im czynności, według zasad znanych tylko im, co czyni działanie powtarzalnym, sprawiającym im przyjemność oraz pełniącym funkcję terapeutyczną. Warto zaznaczyć, że jedną z istotnych cech zabawy jest występowanie reguł znanych dzieciom oraz czerpanie przyjemności z bawienia się (Hurlock, 1985). Tego typu czynności tak bardzo absorbują dziecko, które przejawia schematyczną aktywność, że rodzicom ciężko jest z nim wejść w interakcję (Wiekiera, 1995).

Kolejna kategoria „zabawy w relacji – upragniony kontakt rodziców z dzieckiem” opisuje bawienie się dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu z innymi osobami, tj. rodzicami lub rodzeństwem. Warto zaznaczyć, że są to formy aktywności zabawowej, w których nie jest zaangażowana wyobraźnia oraz nie pojawia się nadawanie przedmiotom i czynnościom umownego znaczenia. Są to czynności zabawowe, które dostar-

czają bawiącym się dzieciom w spektrum autyzmu oraz domownikom przyjemności związanej np. z bieganiem, chowaniem się, robieniem baniek, baraszkowaniem. Warto zaznaczyć, że tego typu aktywność zabawową można zaobserwować również u dzieci prawidłowo rozwijających się w relacji z rodzicami lub rodzeństwem.

Razem bawimy się w berka, ganiecie lubi, zbijanie baniek. Lubi zabawę w „a kuku”, „jest – nie ma”, zakrywanie twarzy rękami albo z kocykiem. On się wtedy uśmiecha i jest z nami w kontakcie, bo w innych zabawach to nie chce za bardzo (M.3).

Wyglupianie się, leżenie, buziaki, baraszkowanie. Syn lubi, kiedy wszyscy są razem. Idziemy też czasem na sałę zabaw. On bardzo lubi, jak jesteśmy wszyscy razem. Jest taki postęp, że ja nic bym nie zmieniała. Syn przeszedł dużą zmianę. Nic bym nie zmieniała. Czuję, że jestem mamą. Był pisk, krzyk, teraz mnie całuje, przytula (M.10).

Syn to lubi się z nami wyglupiać, tańczyć, wtedy nas naśladuje, jesteśmy w relacji, czasem bierze za rękę i ja już go znam i wiem, co on chce robić, czy żeby tata go podrzucił. On wtedy patrzy na nas tak normalnie, uśmiecha się, no ale autami to już tata się z nim nie pobawi, on woli kręcić kołami od autek (M.8).

Tata jest od baraszkowania, tata jest od takich zabaw siłowych, gilgotania, zabaw w konika, więc tata jest od takiej roboty, jak tylko wchodzi do domu, to dziecko po prostu nie daje mu butów zdjąć i rozebrać się, tylko już krzyczy, że już, że chce na konika czy gdzieś tam chce się powyglupiać. Zawsze tak było (M.11).

On bardzo lubi wyglupy, gilgotanie, dmuchanie do brzuszka, do szyi, bierze moją głowę i chce, wtedy się śmieje na głos. To chyba jeden z niewielu momentów dnia, kiedy jesteśmy w relacji (M.2).

Z wypowiedzi badanych matek wynika, że najlepsze zabawy z ich dzieckiem to takie, w których są z nim w dobrym kontakcie. Matki cenią sobie, kiedy dziecko patrzy, uśmiecha się, samo zachęca je do relacji. Są to działania chętnie powtarzane przez rodziców i dzieci, ponieważ jednym i drugim sprawiają przyjemność. Ponadto tego typu zabawy pozwalają rodzicom nawiązać z dzieckiem dobry kontakt.

Zdaniem matek dzieci ze spektrum są zainteresowane rodzeństwem, jednak nie potrafią wejść z nim w interakcję.

Chłopcy raczej nie chcą się ze sobą bawić. Syn zabiera bratu samochody, pewnie dlatego nie bawią się razem. Na podwórku bawią się osobno, syn z autyzmem

jeździ rowerem, a brat bawi się w piaskownicy. Czasami patrzy na brata i robi tak samo, ale to rzadko, na przykład przy myciu zębów, w zabawie to nie (M.1).

Trudno się zatem dziwić, że matki wspólne baraszkowanie dziecka w spektrum autyzmu z rodzeństwem traktują jako rodzaj zabawy, w której nawiązywana jest relacja.

Z bratem w domu zaczyna się tarmoszenie, śmieją się przy tym, wchodzą w relację. Inaczej to się nie bawią, chociaż drugi syn bardzo by chciał (M.8).

Chwilę z rodzeństwem baraszkuje, zdarza się, że jakby słuchał, co oni mówią, wcześniej w ogóle nie reagował (M.3).

Analiza i interpretacja wypowiedzi pozwalają stwierdzić, że rodzice oraz rodzeństwo podejmują zabawy, w których udaje się u dzieci w spektrum autyzmu wyzwolić uśmiech, radość, kontakt wzrokowy, chęć przytulenia się, czego na co dzień bardzo brakuje w relacjach pomiędzy nimi a domownikami. Poprzez zabawy w relacji można wyzwolić u dzieci w spektrum autyzmu lepszy kontakt, a także koncentrację uwagi, co świadczy o postępach w rozwoju.

Dużo do przodu poszło właśnie przez zabawę, bo np. robiliśmy kółko w kartce „tu jestem”, „nie ma mnie”, takie „a kuku” jakby, żeby się skupiała, patrzyła na mnie. Na początku za bardzo nie zwracała uwagi, ale ja się nie poddawałam i zaczęła w końcu zwracać uwagę, zerkać, co ja tam robię (M.1).

Plac lub sala zabaw, basen, trampolina to miejsca, w których dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu czują się dobrze oraz mają możliwość doświadczania bodźców, które są dla nich źródłem przyjemnych doznań. Kryterium wyróżnienia kategorii „zabawy ruchowe – wspólnie spędzony z rodzicami czas” była głównie aktywność ruchowa podejmowana przez dzieci w spektrum autyzmu oraz ich rodziców.

My razem lubimy spędzać czas tak, żeby synek był zadowolony, szczęśliwy, żeby z tego czasu czerpał radość, dlatego chodzimy na basen. On uwielbia wodę, no i takie zabawy w ogrodzie jak huśtanie, jazdę na hulajnodze czy skoki na trampolinie. Wtedy wszyscy są zadowoleni (M.8).

Lubimy też wspólne zabawy ruchowe, jak razem idziemy na różne place zabaw, częściowo pozwala to na wspólną zabawę i inicjowanie przez nas zabaw, w które on się może włączyć i będzie zadowolony. Chcielibyśmy, żeby syn więcej pozwalał nam wejść z nim w jakąkolwiek zabawę (M.6).

Zabawy ruchowe, basen, trampolina, wyglupy (M.9).

W piaskownicy robimy babki, gramy w piłkę, skaczemy na trampolinie. Kiedyś córka siedziała do nas tyłem, teraz zdarza się, że mówi „mama, chodź”, „tata, chodź”, to i tak jest już dobrze (M.10).

Lubimy być razem na placu zabaw. Na początku, jak chodziliśmy do „Parku Kraśnała” i obserwowałam ją, to stała z boku, później to zaczęła czasem: „cześć”, „jak masz na imię?”, ale to był tylko moment. Ona odchodziła i albo patrzyła na te dzieci, co one robią, albo też patrzyła, a później robiła to, co te dzieci robią, więc później już wiedziałam, że ona też naśladuje. Bardzo dużo chodziłam na ten park, żeby ona była z tymi dziećmi. Ale mimo to ona stała z boku, nie było tak, że ona gdzieś tam pobiegła z nimi, gdzieś by się tam zabawiła. Ale teraz jest moment, że się zapomniała i leci z tymi dziećmi, już pomału, może za rok z tymi dziećmi się pobawi? Może będzie lepiej (M.1).

Badane matki wyróżniły takie formy zabawy, które były związane z aktywnością motoryczną oraz stanowiły dla ich dzieci źródło przyjemności. Powyższe wypowiedzi świadczą o tym, że rodzicom najprzyjemniej czas z dzieckiem spędzać na basenie i na placu zabaw. Tego typu miejsca sprzyjają podejmowaniu zabaw, które nie wymagają od dziecka w spektrum autyzmu komunikacji, wspólnego pola uwagi czy też udawania z wykorzystaniem wyobraźni. Dlatego dzieci ze spektrum autyzmu są w stanie podejmować takie zabawy indywidualnie lub przy udziale rodziców. Warto zaznaczyć, że dzieci w spektrum autyzmu podczas opisanych zabaw dzielą przestrzeń z pełnosprawnymi rówieśnikami, którzy mogą być dla nich modelami do naśladowania, co jest źródłem rozwoju społecznego. Ponadto opisane zabawy dają rodzicom upragnione poczucie normalności polegające na tym, że ich dziecko przebywa wśród pełnosprawnych rówieśników. Spędzanie czasu na zabawie w miejscu, w którym zachowanie dziecka ze spektrum jest podobne do zachowania jego neurotypowych rówieśników, powoduje, że rodzice mogą poczuć się komfortowo.

Dyskusja wyników badań

Zebrany materiał badawczy potwierdza ustalenia innych autorów, że przejawem zaburzeń u dzieci ze spektrum autyzmu są prymitywne formy aktywności zabawowej (Pisula, 2005; Prokopiak, 2020; Román-Oyola i in., 2018; Winczura, 2017). Charakterystyczne dla dzieci ze spektrum autyzmu trudności w poznawczym i społecznym funkcjonowaniu ze względu na nieprawidłowy rozwój teorii umysłu, centralnej kohe-

rencji i funkcji wykonawczych nie pozostają bez wpływu na rozwój aktywności zabawowej (Howlin i in., 2010; Frith, 2016; Lam, Yeung, 2012; Pufund, 2020). Ponadto ograniczony kontakt fizyczny i wzrokowy, brak współdzielenia uwagi i nietypowe formy komunikacji u dzieci autystycznych ograniczają możliwości bawienia się w odgrywanie ról z rówieśnikami oraz dorosłymi (Barton, 2015; Kasari i in., 2010; Pisula, 2005, 2016; Winczura, 2017).

Z badań wynika, że złożone zabawy, które występują u dzieci neurotypowych, nie są dostępne wychowankom w spektrum autyzmu. Co najwyżej można mówić o załączkach zabaw na niby i zabaw konstrukcyjnych lub ich bardzo prostych formach. Brak zainteresowania zabawami na niby ze strony dzieci może powodować, że rodzice przestają je inicjować. Uzyskane wyniki badań zmuszają do ostrożności w generalizacji opinii na temat zabaw dzieci w spektrum autyzmu. Z wypowiedzi badanych matek wynika, że są takie dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, u których prymitywna zabawa w udawanie zaczęła się pojawiać, choć jej przebieg był dość typowy i odtwórczy, bądź był związany z wykonywaniem poleceń dotyczących udawania. Wypowiedzi matek świadczą o tym, że nawet najmniejszy progres w zabawach na niby jest ważnym elementem rozwoju dzieci ze spektrum autyzmu. Wyodrębnienie kategorii „zabawy na niby – wymagają interwencji ze strony rodziców” należy uzasadnić tym, że wraz z nabywaniem umiejętności udawania u dzieci w spektrum autyzmu rozwija się aktywność zabawowa. Zabawa w udawanie (pozorowanie, symulowanie – *pretend play*) uznana jest za jedną z pierwszych manifestacji rozwoju teorii umysłu (Howlin i in., 2010). Zabawy konstrukcyjne, w których dzięki wyobraźni i myśleniu można realizować plany przestrzenne, są bardzo trudne do osiągnięcia przez dzieci w spektrum autyzmu. Okazało się, że szeregowanie czy grupowanie klocków lub manipulowanie nimi jest dla analizowanej grupy dzieci atrakcyjniejsze niż celowe konstruowanie (Winczura, 2017; Wolfberg i in., 2012; Szczepczyk, 2009). W takich sytuacjach rodzice ograniczają się do towarzyszenia wychowankom podczas czynności związanych z manipulowaniem klockami lub budowaniem i burzeniem wieży, które są charakterystyczne dla początkowej fazy rozwoju zabaw konstrukcyjnych u dzieci neurotypowych (Brzezińska i in., 2016; Hurlock, 1985). Z badań wynika, że dzieci w spektrum autyzmu są w stanie czasami zaskoczyć dorosłych i podejmować zabawy konstrukcyjne polegające na budowaniu z klocków lego z wykorzystaniem graficznych instrukcji. Oznacza to, że zabawy konstrukcyjne mogą być dostępne niektórym dzieciom w spektrum autyzmu.

Schematyzm jest widoczny praktycznie w każdej zabawie dzieci w spektrum autyzmu (Wolfberg i in., 2012; Pufund, 2020). Wyodrębnienie kategorii „zabawy schematyczne – reguły trudne do zrozumienia przez rodziców” wiąże się z tym, że podczas tej aktywności dzieci w spektrum autyzmu mogą robić to, co jest im znane, powtarzalne, co sprawia im przyjemność, a dzięki temu całkowicie je absorbuje. Rodzice obserwujący takie działanie swojego dziecka odczuwają niepokój, ponieważ poprzez schematyczną

zabawę jest ono w swoim świecie, a na próbę włączenia się dorosłego reaguje płaczem i krzykiem. Zdaniem badanych rodziców schematyczne zabawy można wykorzystać, aby pokazać dziecku inne sposoby na zabawę, np. kiedy fikcją jest nalewanie wody, to można na przykład wrzucić do niej kąpiące się ludziki lub inne przedmioty, co może mieć charakter zabawy badawczej. Takie przełamywanie schematycznych zabaw wymaga dużo wytrwałości i cierpliwości od opiekunów.

Udało się ustalić, że czynności zabawowe związane z aktywnością dzieci typu „chcę” i w interakcji z innymi osobami oraz zabarwione pozytywnymi emocjami stanowią kategorię „zabaw w relacji – upragniony kontakt rodziców z dzieckiem”. Takie zabawy odbywają się przy dużym zaangażowaniu ze strony opiekuna, który najczęściej musi być ich inicjatorem oraz wkładać dużo wysiłku w podtrzymanie relacji z dzieckiem w spektrum autyzmu. Czynności związane z baraskowaniem, igraniem czy chowaniem się sprawiają bawiącym się radość oraz przyjemność. Ich wartość polega na tym, że dzieci w spektrum autyzmu wchodzi z rodzicami w interakcję oraz dzielą z nimi wspólne pole uwagi, co ma wartość samą w sobie w perspektywie ich rozwoju (Kruk-Lasocka, 2021).

„Zabawy ruchowe – wspólnie spędzony z rodzicami czas” dostarczają dzieciom w spektrum autyzmu wiele przyjemnych doznań sensorycznych. Do biegania, zjeżdżania czy huśtania się nie są potrzebne dzieciom złożone umiejętności społeczne ani wyobraźnia. Badane matki dostrzegają u swoich dzieci podczas tych zabaw radość oraz czerpanie przyjemności z aktywności motorycznej. Tego typu zabawy pozwalają ukierunkować uwagę dzieci na drugiego człowieka oraz na pozytywne doznania płynące z ciała (Olechnowicz, Wiktorowicz, 2013). Kategoria „zabawy w relacji – upragniony kontakt rodziców z dzieckiem” oraz „zabawy ruchowe – wspólnie spędzony z rodzicami czas” potwierdzają znaczenie tego typu aktywności zabawowej dzieci w spektrum autyzmu dla ich rodziców (Román-Oyola i in., 2018). Zabawy pozwalają doświadczać rodzicom swojej skuteczności w oddziaływaniu na dziecko, a także czerpać przyjemność ze wspólnie spędzonego z nim czasu.

Badane matki są świadome, że w przypadku dzieci ze spektrum autyzmu zabawa nie pojawia się spontanicznie, tak jak u dzieci neurotypowych, ale wymaga dużego zaangażowania z ich strony. Badania potwierdziły ustalenia innych autorów, że trudności dzieci związane z zaangażowaniem w zabawę mają negatywny wpływ na rodziców i ich poczucie sprawstwa, a także są przyczyną wielu frustracji (Román-Oyola i in., 2018). Wypowiedzi rozmówczyń świadczą o tym, że pomimo niechęci ze strony dzieci próbowały się włączać do ich specyficznej aktywności zabawowej, były responsywne, aby w odpowiednim momencie pokazywać, jak można się bawić. Świadczy to o tym, że matki zostały właściwie ukierunkowane przez nauczycieli (pedagogów specjalnych) odpowiedzialnych za edukację ich dzieci, aby nie rezygnowały z inicjowania procesu bawienia się, który jest istotnym czynnikiem rozwoju. Środowisko, uczenie się i zdo-

bywanie doświadczeń wpływają na naturę i przebieg zmian rozwojowych (Brzezińska, 2005; Frith, 2016). Badane matki podkreślały, że u dzieci ze spektrum autyzmu, u których poziom zaburzeń jest bardzo duży, a możliwości intelektualne i społeczne są mniejsze, należy zastosować inne formy terapii, aby później móc nauczyć dziecko czynności związanych z bawieniem się. Takie poglądy badanych matek świadczą o dokonujących się przemianach w terapii dzieci w spektrum autyzmu polegających na wiązaniu pojęcia behawioralnego, opartego na ustrukturalizowanym nauczaniu, oraz rozwojowo-społecznego czy rozwojowo-relacyjnego, w którym zabawa traktowana jest jako naturalny środek prowadzący do rozwoju (Schreibman i in., 2015; Waligórska, Waligórski, 2015). W przypadku zabawy dziecka w spektrum autyzmu, w odróżnieniu od dziecka rozwijającego się prawidłowo, inicjatywa należy do dorosłego, pełniącego rolę modelu pokazującego, jak można się bawić. Zabawki, które stanowiły dla dzieci obiekt stymulacji, dzięki takim działaniom z czasem zaczynają nabierać znaczenia oraz służyć zabawie (Kruk-Lasocka, 2021).

Zdaniem matek, choć zabawa dzieci w spektrum autyzmu jest daleka od tej, jaką obserwuje się u dzieci nerotypowych, to nie należy z niej rezygnować. Zabawę trzeba inicjować lub podtrzymywać ją, bowiem daje ona namiastkę lepszego kontaktu dorosłych z dziećmi. Ponadto interakcje dzieci ze spektrum autyzmu z rodzicami podczas zabawy związane z uśmiechaniem się czy przyjaznymi gestami umożliwiają w naturalny sposób odczytywanie emocjonalno-społecznych informacji. Dzieci dzięki temu zdobywają umiejętności odbierania i przekazywania różnych sygnałów. Odczytywanie schematów innych ludzi oraz umiejętność kształtowania samoświadomości na podstawie rozpoznawania własnych schematów są podstawami rozwoju teorii umysłu (Howlin i in., 2010). Dzieci w zabawie uczą się, na czym polega bycie w relacji z rodzicem (Greenspan, Wieder, 2014; Kasari i in., 2010).

Zakończenie

Niniejszy artykuł wpisuje się w nurt opracowań dotyczących przejawów aktywności zabawowej dzieci w spektrum autyzmu oraz wykorzystania zabawy w procesie wspomagania ich rozwoju. Znaczenie takiego podejścia potwierdzają zachodni autorzy ukazujący możliwości wspomagania rozwoju dzieci ze spektrum autyzmu poprzez wykorzystywanie naśladownictwa, udawania i zabawy, co jest charakterystyczne dla naturalistyczno-rozwojowo-behawioralnych interwencji. Z badań wyłania się obraz specyficznej zabawy dzieci ze spektrum autyzmu jako aktywności, która znacznie różni się od bawienia się dzieci neurotypowych. Wyniki badań uzasadniają potrzebę uwrażliwienia rodziców na ich zaangażowanie w proces wyzwiania u dzieci w spektrum autyzmu czynności związanych z bawieniem się, co w przypadku wychowanków

rozwijających się prawidłowo nie jest konieczne. Wyzwalanie przez rodziców aktywności zabawowej u dzieci w spektrum autyzmu powinno uwzględniać towarzyszenie im w sytuacjach naturalnych, aby poznać preferowane przez nie, bardzo proste formy bawienia się. Można wykorzystywać również strategie uczenia związane z metodą behawioralną, na przykład modelowanie, czyli motywowanie dzieci do naśladowania dorosłych podczas zabawy. Warto do tego wykorzystywać wzmocnienia motywujące dzieci do działania, ulubione zabawki, przedmioty, dzięki którym odczuwają one pozytywne emocje. Celem interwencji dorosłego powinno być dążenie do poszerzania u dzieci wspólnego pola uwagi oraz zwiększenia podatności na wskazówki dorosłego umożliwiające naśladowanie różnych czynności (Schreibman i in., 2015).

Przedstawiony wycinek badań dotyczących aktywności zabawowej dzieci w spektrum autyzmu nie jest wolny od ograniczeń. Badania miały charakter jakościowy i ukierunkowany na poznanie doświadczeń matek związanych z zabawą dzieci w spektrum autyzmu. Rezultat badawczych eksploracji odnosi się jedynie do badanej grupy matek, których dzieci były objęte edukacją i terapią w specjalistycznej placówce. Dla dzieci opracowano w przedszkolu indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne, które uwzględniały również wsparcie rodziców, w tym matek wychowujących dziecko w spektrum autyzmu, przez pedagogów specjalnych. Badane matki charakteryzowały się dużą wiedzą dotyczącą zaburzeń ze spektrum autyzmu, a ponadto doceniały znaczenie zabawy dla rozwoju ich dzieci, co znalazło wyraz w przedstawionych wypowiedziach. Udział w badaniach innych matek, które kierowałyby się przekonaniem, że ich dzieci w spektrum autyzmu się nie bawią, albo w mniejszym stopniu byłyby zaangażowane w proces ich terapii, mógłby dać odmienny obraz aktywności zabawowej. Ponadto zrekrutowanie do badań matek, których dzieci ze spektrum autyzmu charakteryzowałyby się lepszymi możliwościami poznawczymi i społecznymi, również znalazłoby odbicie w innych kategoriach pojęciowych dotyczących zabawy. Przestrzeń wynikowa znajdująca wyraz w doborze takich, a nie innych kategorii analitycznych, jest w jakimś stopniu obciążona subiektywizmem autorów opracowania, którzy chcieli poznać doświadczenia matek związane z zabawą ich dzieci. Ograniczenie starano się redukować już na etapie badań właściwych poprzez upewnianie się, jakie są doświadczenia, przekonania oraz intencje matek deklarujących określone stanowisko na temat zabawy ich dzieci.

Bibliografia

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: Fifth edition: DSM-5* [Podręcznik diagnostyczny i statystyczny zaburzeń psychicznych: Wydanie piąte: DSM-5]. Washington – London: American Psychiatric Publishing.

- Baron-Cohen, S. (1987). Autism and symbolic play [Autyzm i zabawa symboliczna]. *British Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 139–148. DOI: 10.1111/j.2044-835X.1987.tb01049.x.
- Barton, E. (2015). Teaching generalized pretend play and related behaviors to young children with disabilities [Nauczanie uogólnionej zabawy udawanej i powiązanych zachowań małych dzieci z niepełnosprawnościami]. *Exceptional Children*, 81(4), 489–506. DOI: 10.1177/0014402914563694.
- Bąbka, J. (2017). Dyskursy wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością. W: E. Skorek (red.), *Wielowymiarowość przestrzeni profilaktyki logopedycznej* (ss. 189–201). Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Bąbka, J., Stein-Szała, K. (2021). Zabawa jako niewykorzystana sfera aktywności we wspomaganie rozwoju dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. W: M. Adamowicz, L. Kataryńczuk-Mania, I. Kopaczyńska (red.), *Poszukiwanie sojuszników i źródeł w pedagogice dziecka* (ss. 126–143). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Bokus, B. (1984). *Nawiązywanie interakcji społecznych przez małe dziecko*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Brzezińska, A. I. (2005). Jak myślimy o rozwoju człowieka. W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka* (ss. 5–20). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska, A. I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Chang, Y., Shih, W., Landa, R., Kaiser, A. (2018). Symbolic play in school-aged minimally verbal children with autism spectrum disorder [Zabawa symboliczna u dzieci w wieku szkolnym z minimalną zdolnością mówienia i zaburzeniami ze spektrum autyzmu]. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 48(5), 1436–1445. DOI: 10.1007/s10803-017-3388-6.
- Franke, A., Dahlgren, L. O. (1996). Conceptions of mentoring: An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education [Koncepcje mentoringu: Badanie empiryczne koncepcji mentoringu w trakcie kształcenia nauczycieli w szkole]. *Teaching and Teacher Education*, 12(6), 627–641. DOI: 10.1016/S0742-051X(96)00004-2.
- Frith, U. (2016). *Autyzm: Wyjaśnienie tajemnicy*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- González-Sala, F., Gómez-Marí, I., Tárraga-Mínguez, R., Vicente-Carvajal, A., Pastor-Cerezuela, G. (2021). Symbolic play among children with autism spectrum disorder: A scoping review [Zabawa symboliczna wśród dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu: Przegląd zakresu]. *Children*, 8(801), 2–18. DOI: 10.3390/children8090801.

- Greenspan, S. I., Wieder, S. (2014). *Dotrzeć do dziecka z autyzmem: Metoda Floortime: Jak pomóc dzieciom nawiązać relacje, komunikować się i myśleć*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Hasselgren, B., Beach, D. (1997). Phenomenography – a „good-for-nothing brother” of phenomenology? Outline of an analysis [Fenomenografia – „nic niewarta siostra” fenomenologii? Zarys analizy]. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 191–202. DOI: 10.1080/0729436970160206.
- Howlin, P., Baron-Cohen, S., Hadwin, J. (2010). *Jak uczyć dzieci z autyzmem czytania umysłu: Praktyczny poradnik dla nauczycieli i rodziców*. Kraków: Wydawnictwo Jak.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens: Zabawa jako źródło kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Hurlock, E. (1985). *Rozwój dziecka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kasari, C., Gulsrud, A. C., Wong, C., Kwon, S., Locke, J. (2010). Randomized controlled caregiver mediated joint engagement intervention for toddlers with autism [Randomizowana kontrolowana interwencja polegająca na zaangażowaniu się w czynności wspólne z udziałem opiekuna u małych dzieci z autyzmem]. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(9), 1045–1056. DOI: 10.1007/s10803-010-0955-5.
- Kruk-Lasocka, J. (2021). *Psychomotoryka w rozpoznawaniu stanów ze spektrum autyzmu u dzieci*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kwasiborska-Dudek, J. (2020). ESDM – wielospecjalistyczna metoda wczesnej interwencji dla małych dzieci. W: J. Kwasiborska-Dudek, D. Emiluta-Rozya (red.), *Diagnoza i terapia logopedyczna małego dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD)* (ss. 103–117). Gdańsk – Warszawa: Harmonia Universalis, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Lam, Y. G., Yeung, S. (2012). Cognitive deficits and symbolic play in preschoolers with autism [Deficyty poznawcze i zabawa symboliczna u dzieci w wieku przedszkolnym z autyzmem]. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1), 560–564. DOI: 10.1016/j.rasd.2011.07.017.
- Lynch, H., Prellwitz, M., Schulze, C., Moore, A. H. (2018). The state of play in children’s occupational therapy: A comparison between Ireland, Sweden and Switzerland [Stan terapii zajęciowej dla dzieci: Porównanie Irlandii, Szwecji i Szwajcarii]. *British Journal of Occupational Therapy*, 81(1), 42–50. DOI: 10.1177/0308022617733256.
- Markowska-Manista, U. (2022). Zabawy dzieci w różnych kulturach – perspektywa antropologiczno-pedagogiczna. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 54(1), 50–59. DOI: 10.26881/pwe.2022.54.04.
- Marton, F., Booth, S. (1997). *Learning and awareness* [Uczenie się i świadomość]. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

- Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us [Fenomenografia – opisywanie koncepcji otaczającego nas świata]. *Instructional Science*, 10(2), 177–200. DOI: 10.1007/BF00132516.
- Męczkowska, A. (2003). Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 71–89.
- Olechnowicz, H., Wiktorowicz, R. (2013). *Dziecko z autyzmem: Wyzwalanie potencjału rozwojowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Opiela, M. (2020). Społeczno-kulturowa wartość wykorzystania gier i zabaw w edukacji, integracji międzypokoleniowej i międzykulturowej według koncepcji Edmunda Bojanowskiego. *Zeszyty Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II*, 63(1), 87–102. DOI: 10.31743/zn.2020.63.1.05.
- Pasikowski, S. (2015). Granice teoretycznego nasycenia. *Rocznik Lubuski*, 41(1), 33–40.
- Pietras, T., Mokros, Ł., Król, M. D., Witusik, A., Sipowicz, K. (2022). Spektrum ASD – pozycja nozologiczna, charakterystyka kliniczna i diagnoza. W: T. Pietras, D. Podgórska-Jachnik, K. Sipowicz, A. Witusik (red.), *Spektrum autyzmu – od diagnozy i terapii do integracji i inkluzji* (ss. 60–100). Wrocław: Wydawnictwo Continuo.
- Pisula, E. (2005). *Małe dziecko z autyzmem*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pisula, E. (2016). *Autyzm: Przyczyny, symptomy, terapia*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Prokopiak, A. (2020). Diagnoza funkcji poznawczych u osób ze spektrum autyzmu – wybrane aspekty. W: A. Prokopiak (red.), *Osoby ze spektrum autyzmu w biegu życia* (ss. 111–139). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Pufund, D. (2020). Funkcje wykonawcze u dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w świetle wybranych badań. *Edukacja*, 2(153), 43–58. DOI: 10.24131/3724.200203.
- Rogers, S. J., Dawson, G., Vismara, L. A. (2015). *Metoda wczesnego startu dla dziecka z autyzmem (ESDM): Jak wykorzystać codzienne aktywności, aby pomóc dzieciom tworzyć więzi, komunikować się i uczyć*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Román-Oyola, R., Figueroa-Feliciano, V., Torres-Martínez, Y., Torres-Vélez, J., Encarnación-Pizarro, K., Fragoso-Pagán S., Torres-Colón, L. (2018). Play, playfulness, and self-efficacy: Parental experiences with children on the autism spectrum [Zabawa, wesołość i poczucie własnej skuteczności: Doświadczenia rodziców z dziećmi ze spektrum autyzmu]. *Occupational Therapy International*, 33, 2–18. DOI: 10.1155/2018/4636780.
- Rzeźnicka-Krupa, J. (2007). *Komunikacja, edukacja, społeczeństwo: O dyskursie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*. Gdańsk – Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A., Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder [Naturalistyczne interwencje behawioralno-rozwojowe: Empirycznie potwierdzone metody leczenia zaburzeń ze spektrum autyzmu]. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2411–2428. DOI: 10.1007/s10803-015-2407-8.
- Silberman, S. (2015). *Neurotribes: The legacy of autism and the future of neurodiversity* [Neuroplemiona: Dziedzictwo autyzmu i przyszłość neurodywersyfikacji]. New York: Avery.
- Skórczyńska, M. (2006). Podejście zorientowane na rodzinę we współczesnej teorii i praktyce wczesnej interwencji. W: B. Cytowska, B. Winczura (red.), *Dziecko z zaburzeniami w rozwoju: Konteksty diagnostyczne i terapeutyczne* (ss. 128–141). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szatmari, P. (2007). *Uwięziony umysł: Opowieści o ludziach z autyzmem*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Szczypczyk, A. (2009). Zabawa w procesie diagnozy i terapii małego dziecka z autyzmem. W: J. Kossewska (red.), *Kompleksowe wspomaganie rozwoju uczniów z autyzmem i zaburzeniami pokrewnymi* (ss. 79–89). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tyszkowa, M. (1977). *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Waligórska, A., Waligórski, M. (2015). Naturalistyczne interwencje rozwojowo-behawioralne jako konsensus w terapii autyzmu. W: A. Rozetti, F. Rybakowski (red.), *Spektrum autyzmu: Neurorozwojowe zaburzenia współwystępujące* (ss. 115–123). Łódź – Warszawa: Krajowe Towarzystwo Autyzmu.
- Wetherby, A., Woods, J., Allen, L., Cleary, J., Dickinson, H., Lord, C. (2004). Early indicators of autism spectrum disorders in the second year of life [Wczesne kryteria kategorii ze spektrum autyzmu w drugim roku życia]. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 473–493. DOI: 10.1007/s10803-004-2544-y.
- Wiekiera, E. (1995). *Strategia postępowania z dziećmi autystycznymi: Poradnik praktyczny dla rodziców: Przekład z „Engagement”*. Kraków: Krajowe Towarzystwo Autyzmu.
- Winczura, B. (2010). Zabawa jako komponent rozwoju teorii umysłu u dzieci z autyzmem. W: B. Winczura (red.), *Autyzm: Na granicy zrozumienia* (ss. 87–99). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Winczura, B. (2017). Od wczesnych zwiastunów autyzmu po przywiązanie – rozwój relacji społecznych dzieci ze spektrum autyzmu w kontaktach z bliskimi. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 19, 69–94.

- Wolfberg, P., Bottema-Beutel, K., DeWitt, M. (2012). Including children with autism in social and imaginary play with typical peers [Włączanie dzieci z autyzmem do zabaw społecznych i wyobraźniowych z typowymi rówieśnikami]. *American Journal of Play*, 5(1), 55–80.
- Yates, K., Le Couteur, A. (2009). Diagnosing autism [Diagnozowanie autyzmu]. *Pediatrics and Child Health*, 19(2), 55–59. DOI: 10.1016/j.paed.2008.10.010.