

UNIWERSYTET ZIELONOGÓRSKI

Instytut Pedagogiki

Dziedzina naukowa: nauki społeczne

Dyscyplina naukowa: pedagogika

mgr Katarzyna Stein-Szała

**Zabawa we wspomaganiu rozwoju dzieci z zaburzeniami  
ze spektrum autyzmu**

*Play in supporting the development of children with autism spectrum disorders*

**AUTOREFERAT**

Praca doktorska napisana pod naukowym kierunkiem

dra hab. Jarosława Bąbki, prof. UZ

oraz promotora pomocniczego

dr Jolanty Lipińskiej-Lokś

Recenzenci:

dr hab. Anna Prokopiak

Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie

dr hab. Katarzyna Plutecka, prof. UP

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Zielona Góra 2022

## **SPIS TREŚCI**

WSTĘP.....	3
1. Uzasadnienie wyboru temat.....	3
2. Przyjęta perspektywa teoretyczna.....	5
3. Założenia metodologiczne badań własnych.....	8
3.1. Problemy badawcze.....	9
3.2. Przedmiot badań i cele badań.....	10
3.3. Dobór grupy uczestników badania.....	12
3.4. Organizacja, przebieg badań oraz teren badań.....	12
4. Wyniki badań własnych – ujęcie syntetyczne.....	14
5. Rekomendacje dla praktyki.....	26
ZAKOŃCZENIE.....	28
BIBLIOGRAFIA.....	29

## WSTĘP

W niniejszej pracy podjęto się dociekania naukowego, które miało na celu poznanie i opisanie znaczenia zabawy we wspomaganiu dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

Zabawa odgrywa istotną rolę w rozwoju każdego dziecka. Dzięki niej poznaje ono otaczający je świat oraz uczy się jak w nim funkcjonować. Dziecko podczas zabawy rozwija swoją kreatywność, wyobraźnię, zaspokaja potrzeby oraz uczy się zachowań społecznych. Zabawa jest źródłem przyjemności. Zarówno na podstawie literatury, jak i własnych doświadczeń zawodowych dostrzegam niedosyt w pracy nad rozwojem zabawy dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, zarówno ze strony ich rodziców, jak i również specjalistów (Kruk – Lasocka 1997, 2003, 2021, Minczakiewicz 1994, Pisula 1993, 2000, 2005, 2016, Olechnowicz 2004, Skórczyńska 2009, Błeszyński 2009, 2011, Winczura 2010, 2015, 2018).

Zabawa jest główną aktywnością podejmowaną przez dziecko. Procesy, które są dziecku potrzebne do prawidłowego rozwoju pochodzą z interakcji, która zachodzi w zabawie z dorosłym oraz rówieśnikiem. Dlatego tak ważne jest podejmowanie przez rodziców i specjalistów działań związanych ze wspomaganiem rozwoju dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu poprzez zabawę.

### 1. Uzasadnienie wyboru temat

Pomimo stosunkowo bogatej wiedzy na temat zaburzeń ze spektrum autyzmu zainteresowanie badaczy zabawą dziecka ze spektrum jest wciąż niewystarczające.

Osobom dorosłym zabawa kojarzy się z czymś przyjemnym, czym zajmujemy się po wypełnieniu wszystkich obowiązków, których w przypadku dziecka z niepełnosprawnością jest bardzo dużo. Zatem czasu na zabawę pozostaje niewiele. Dla dorosłych osób zabawa jest oderwaniem się od pracy, wypoczynkiem, relaksem. Jednak dla dziecka zabawa nie jest przeciwieństwem pracy. Jest ona działaniem sprawiającym przyjemność dziecku oraz wspierającym jego rozwój (Hurlock 1985, Brzezińska 2000).

Rozwijanie zabawy u dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu jest niezwykle trudne. Dorosły proponujący dziecku zabawę spotyka się często z jego oporem i buntem. Nie łatwo jest zaaranżować aktywność, która posiadałaby cechy zabawy, a więc była spontaniczna, sprawiała dziecku przyjemność, nie posiadała konkretnego celu, nie była narzucona z zewnątrz. Łatwiej jest przeprowadzić z dzieckiem zajęcia mające określoną strukturę, początek i koniec, takie, których efektem jest konkretny wytwór, np. ułożona układanka czy uzupełniony szlaczek. Brak również

odpowiednich zabawek, które wyzwalałyby u dziecka taką zabawę. Jesteśmy zalewani „zabawkami interaktywnymi”, które zamiast wspierać rozwój interakcji, blokują możliwości nawiązywania prawidłowej relacji z drugą osobą.

Zagadnienie zabawy jest dobrze opisane w literaturze przedmiotu. Do klasyków teorii zabawy możemy zaliczyć takich autorów, jak: Johan Huizinga (1967, 1985), Elizabeth Hurlock (1961, 1985), Władysław Dyner (1971), Maria Tyszkowa (1977), Maria Przetacznik – Gierowska (1993), Danił Elkonin (1984), Bogusław Sułkowski (1984).

Badacze zajmujący się funkcjonowaniem dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, rozpatrują problematykę zabawy w aspekcie diagnostycznym i terapeutycznym (Kruk – Lasocka 1997, 2003, Minczakiewicz 1994, Pisula 1993, 2000, 2005, 2016, Olechnowicz 2004, Skórczyńska 2009, Błeszyński 2009, 2011, Winczura 2010, 2015, 2018), ujmują zabawę jako rodzaj relacji (Olechnowicz 2004, 2013, Prokopowicz 2015, 2020, Pisula 2003, 2005, 2016, Kruk-Lasocka 2016, 2021), a trudności w jej rozwoju wiążą z zaburzoną teorią umysłu (Winczura 2016, 2018, Pisula 2016).

Dostępne są zagraniczne opracowania w których badacze wykorzystują zabawę dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w procesie wczesnego wspomagania rozwoju. Cele terapeutyczne związane z nawiązywaniem relacji, komunikacji społecznej są realizowane w toku aktywności zabawowej (Rogers i in. 2015, Greenspan i in. 2014). Znane są prace w których deficyty w zabawie dziecka ze spektrum łączy się z zaburzoną teorią umysłu, centralną koherencją (Frith 2008, Baron-Cohen 1999, 2003, 2012) czy trudnościami w przetwarzaniu bodźców sensorycznych (Delacato 1995). Wśród polskich terapeutów coraz bardziej znana jest metoda wczesnego startu (ESDM), której skuteczność została poparta badaniami naukowymi (Rogers i in. 2015, s. 17–23). Jest to kompleksowa metoda wsparcia dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu i jego rodziny, której ważnym czynnikiem jest nawiązywanie relacji poprzez zabawę.

W zachodniej literaturze pojawia się coraz więcej programów pracy z małym dzieckiem ze spektrum autyzmu opartych na dowodach naukowych (*evidence-based*). Przełomem w działaniach terapeutycznych jest integrowanie podejść w terapii dziecka ze spektrum autyzmu (Schreibman 2015). Metody mieszczące się w nurcie naturalistycznych interwencji rozwojowo-behawioralnych (*naturalistic developmental behavioral interventions*, NDBI) bazują na zintegrowanym rozwoju poznawczym, społecznym i komunikacyjnym dziecka. Istotne jest wykorzystywanie zabawy i naturalnego otoczenia dziecka. W anglojęzycznej literaturze powszechne są programy rozwijające współdzielenie uwagi i rozwijanie imitacji społecznej, głównie podczas zabawy dorosłego z dzieckiem. Wiele z opracowań dotyczących tych działań nie jest jeszcze przetłumaczonych na język polski, ani wprowadzonych na grunt praktyki terapeutycznej (Kasari i in. 2006, 2010, 2018,

Wetherby 2006, 2014).

Podjęcie niniejszych badań ma również charakter osobisty. W codziennej pracy dostrzegam niedosyt w pracy nad rozwojem zabawy dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, zarówno ze strony ich rodziców, jak i również specjalistów. Dzięki zrealizowanym badaniom mam możliwość refleksyjnego spojrzenia na swój warsztat pracy oraz wesprzeć rodziców i specjalistów pod kątem wyzwalania u dzieci ze spektrum autyzmu aktywności zabawowej w ramach wczesnego wspomagania rozwoju.

## **2. Przyjęta perspektywa teoretyczna**

Teoretyczny kontekst rozważań pracy stanowi dorobek naukowy dotyczący problematyki zabawy, stan badań na temat zaburzeń ze spektrum autyzmu oraz ustalenia dotyczące wczesnego wspomagania rozwoju dziecka.

Za teoretyczne podstawy pracy dotyczące zabawy przyjęto opracowania takich autorów, jak: J. Huizinga (1967, 1985), E. Hurlock (1961, 1985), W. Dwyer (1971), M. Tyszkowa (1977), M. Przetacznik – Gierowska (1993), D. Elkonin (1984), B. Sułkowski (1984), E. Hurlock (1967, s. 367, 1985, s. 7), A. Brzezińska (2000), M. Przetacznik – Gierowska (1993, s. 32 – 34, 41 – 45) czy M. Tyszkowa (1977 s. 43, 84, s. 96 – 97).

W pracy przyjęto definicję zabawy J. Huizinga (1985, s. 22) „zabawa jest dobrowolną czynnością lub zajęciem dokonywanym w pewnych ustalonych granicach czasu i przestrzeni, według dobrowolnie przyjętych, lecz bezwarunkowo obowiązujących reguł, jest celem sama w sobie, towarzyszy jej zaś uczucie napięcia i radości, i świadomości odmienności od zwyczajnego życia”. W pracy przyjęto następujące cechy zabawy za E. Hurlock (1985, s. 7): (1) przyjemność, (2) naśladownictwo, (3) sekwencyjność, (4) nieformalność, (4) dostosowanie do płci. Według E. Hurlock (1961, s. 367) zabawa pełni następujące funkcje: (1) funkcja kształcąca, według której zabawa rozwija zmysły, sprawność motoryczną, wzbogaca wiedzę o świecie i samym sobie, (2) wychowawczą, według której dziecko przyswaja normy, reguły postępowania w różnych sytuacjach społecznych, (3) terapeutyczną, według której zabawa uwalnia od napięć, złych emocji, uczy wyrażania uczuć oraz rozwiązywania problemów, (4) projekcyjną, według której w zabawie dorosły może dostrzec różne problemy dziecka, można zaobserwować jego mocne i słabe strony.

Zaburzenia ze spektrum autyzmu opisano według DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) rekomendowanego przez APA (American Psychiatric Association). Według kryteriów DSM-5 zaburzenia ze spektrum autyzmu obejmują: (1) trudności w komunikacji

społecznej i w zakresie interakcji społecznej oraz (2) powtarzające się wzorce zachowań, zainteresowań lub czynności.

W pracy przyjęto stanowisko E. Pisuli (2016, s. 87) na temat zabawy dzieci ze spektrum autyzmu. Zdaniem autorki dzieci ze spektrum preferują zabawę w samotności, która polega na powtarzaniu tych samych, stereotypowych czynności. Mają one problem z funkcjonalnym wykorzystywaniem zabawek, nie potrafią ich używać w sposób symboliczny. Ponadto dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu rzadko uruchamiają wyobraźnię oraz udają podczas zabawy. Mają one też trudności w naśladowaniu rówieśników i dorosłych. Autorka dopatruje się ograniczenia wyobraźni i umiejętności udawania dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w zaburzeniach teorii umysłu.

Dzieci z zaburzeniami ze spektrum bardziej interesują się przedmiotami niż innymi ludźmi, nie nawiązują z nimi kontaktu wzrokowego, a także mają problemy z interpretowaniem oraz nadawaniem znaczenia zachowaniom innych ludzi. Dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu mają też problem z posługiwaniem się symbolami - gestami, słowami, a co za tym idzie z symbolicznym postrzeganiem zabawek i przedmiotów. W kontekście uwarunkowań rozwoju zabawy u dzieci ze spektrum autyzmu ważne miejsce zajmują również funkcje wykonawcze, teoria umysłu oraz centralna koherencja. Z nimi związane są także umiejętności funkcjonowania społecznego, jak: nawiązywanie i podtrzymanie kontaktu wzrokowego, zdolność do inicjowania kontaktu, dzielenie wspólnego pola uwagi, umiejętność naśladowania oraz zabawa w udawanie (Pufund 2020, s. 44).

W pracy przyjęto definicję wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka według Andrzeja Twardowskiego (2022). Autor uważa, że wczesne wspomaganie rozwoju „jest procesem planowych i systematycznych oddziaływań mających na celu ukształtowanie takich wzorców interakcji między opiekunami a dzieckiem, które najbardziej sprzyjają usprawnianiu jego funkcjonowania fizycznego, psychicznego i społecznego. Oddziaływania prowadzone są przez zespół specjalistów w ścisłej współpracy z rodziną i obejmują dzieci zagrożone niepełnosprawnością oraz niepełnosprawne od chwili wykrycia zagrożenia lub stwierdzenia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole” (Twardowski 2022, s. 133). Jest to szerokie ujęcie wczesnego wspomaganie rozwoju, które uwzględnia zarówno pośrednie, jak i bezpośrednie oddziaływania oraz wpisuje się w interakcyjny model czynników rozwoju.

Podjęcie działań w ramach wczesnego wspomaganie rozwoju ma kluczowy wpływ na rozwój dziecka. Wczesne interakcje społeczne inicjowane przez zabawę, takie podczas których rodzic dostarcza dziecku okazji do obserwowania, poznawania, naśladowania, uczenia się i mówienia są podstawą uczenia (Twardowski 2022, s. 25).

Za Jarosławem Bąbką (2015, s. 14, 2017, s. 194) uznano, że w myśleniu o wczesnym wspomagananiu rozwoju dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu istnieje potrzeba spojrzenia na problem z metapoziomu, aby ukazać, że działania pedagogiczne są konsekwencją założeń natury ogólniejszej, np. paradygmatów, dyskursów czy nurtów.

J. Bąbka (2017, s. 193-196) wyróżnił następujące dyskursy wczesnego wspomaganiania rozwoju: funkcjonalno - behawiorystyczny, poznawczy, humanistyczny oraz społeczny. Autor odwołuje się do różnych ujęć teoretycznych: natury człowieka (Kozielecki, 2001), ideologii romantycznej, transmisji kulturowej i progresywizmu według Lawrence'a Kohlberga i Rochelle Mayer (1994) oraz rodziny modeli edukacyjnych (Joyce, Calhoun, Hopkins, 1999). W świetle dyskursu funkcjonalno - behawiorystycznego specjalista oraz rodzic są nastawieni na realizację ogólnie ustalonych celów, co może oddalać proces wspomaganiania od indywidualizacji potrzeb i możliwości dziecka. W dyskursie poznawczym celem wspomaganiania rozwoju dziecka jest rozwijanie jego sprawności intelektualnych. Ważne jest, aby dziecko w procesie uczenia się było aktywne oraz miało możliwość eksploracji. Istotnym aspektem dyskursu humanistycznego jest to, że dziecko rozwija się dzięki interakcjom z innymi ludźmi. Według założeń dyskursu społecznego wspomaganianie rozwoju polega na modyfikowaniu naturalnej linii rozwojowej dziecka w toku interakcji z dorosłym.

Z kolei Anna Bombińska - Domżał (2019, s. 7) ukazuje wspomaganianie rozwoju dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu z perspektywy nurtu behawioralnego, poznawczego oraz rozwojowego. Zgodnie z nurtem behawioralnym deficytem są umiejętności i zachowania, które dziecko powinno prezentować zgodnie ze swoim wiekiem rozwojowym. Terapia dziecka ze spektrum autyzmu polega na dążeniu do osiągnięcia jak najlepszego poziomu rozwoju głównie poprzez wzmocnienia pozytywne i negatywne. W nurcie poznawczym istotne znaczenie ma poprawa społecznego rozumienia związanego między innymi z teorią umysłu, centralną koherencją oraz funkcjami wykonawczymi. W nurcie rozwojowym dziecko ze spektrum autyzmu jest postrzegane jako dynamicznie zmieniająca się osoba, posiadająca własne indywidualne cechy, potrzeby oraz niepowtarzalny sposób postrzegania świata, który koncentruje się wokół relacji, zabawy i myślenia. Działania terapeutyczne są skoncentrowane na emocjach i relacji dziecka oraz dorosłego (Olechnowicz 2012, s. 24).

Dyskurs funkcjonalno - behawiorystyczny jest spójny założeniami nurtu behawioralnego, dyskurs poznawczy jest bliski nurtowi poznawczemu, zaś dyskurs społeczny odpowiada założeniom nurtu rozwojowego w terapii osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. W nurcie rozwojowym są również widoczne elementy dyskursu humanistycznego. Zaproponowane dyskursy oraz nurty wczesnego wspomaganiania rozwoju wyznaczają ścieżkę terapeutyczną dla dzieci z

zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Dyskursy i nurty wyznaczają wzory myślenia o wczesnym wspomaganie rozwoju, a to ma wpływ na różne sposoby działań terapeutycznych w ramach wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

Spojrzenie na wczesne wspomaganie rozwoju dziecka z metapoziomu pozwoliło ukazać, że działania wspierające podejmowane przez realizatorów idei są konsekwencją, świadomie lub nie, przyjmowanych założeń (Bąbka 2017, s. 194).

Koncepcja niniejszej pracy jest zgodna z dyskursem społecznym i odpowiadającym mu nurtem rozwojowym. W takim podejściu istotna jest podmiotowość dziecka oraz jego godność, a więc prawo do samostanowienia. W terapiach związanych z tym nurtem widoczny jest sprzeciw względem behawioryzmu, w którym mechanizmy zachowania dziecka upatrywane są w warunkach środowiskowych, zaś mniej uwzględnia się jego potrzeby wewnętrzne (Bombińska - Domżał 2019, s. 13).

Aktualnie dostrzega się tendencję do zbliżania się nurtów terapeutycznych we wspomaganie rozwoju dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (Schreibman i in., 2015, s. 2411 - 2428, Waligórska, Waligórski 2015, s. 119).

### **3. Założenia metodologiczne badań własnych**

W niniejszej rozprawie doktorskiej przyjęto paradygmat interpretatywny, który pozwolił na wykorzystanie metod jakościowych w celu zebrania materiału badawczego. Zabawa dziecka ze spektrum autyzmu jest zjawiskiem wielowymiarowym. Dotyczy każdego dziecka, które otrzymało diagnozę zaburzeń ze spektrum autyzmu. Rozwój, przebieg i kontekst zabawy dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu są bardzo indywidualne. Zabawa wiąże się z predyspozycjami danego podopiecznego, jego sytuacją rodzinną, społeczną, ekonomiczną, a także rodzajem wsparcia terapeutycznego. Ważny jest też sposób postrzegania i rozumienia zabawy przez osoby zajmujące się dzieckiem na co dzień. Chcąc zrozumieć istotę zabawy dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz dostrzec jej wpływ na rozwój trzeba ją dogłębnie poznać oraz ukazać jej złożoność i unikalność. Dzięki temu możliwe jest prowadzenie badań niejako „od wewnątrz”, koncentrując się na jedynym w swoim rodzaju doświadczeniu ludzi, które jest indywidualne i niepowtarzalne (Jagięła 2014, s. 652).

Każdy z badanych, zarówno rodzice, jak i terapeuci wiedzą, że zabawa jest bardzo ważną sferą w rozwoju, jednak z jakichś powodów jest jej wciąż za mało w codzienności rodzinnej i terapeutycznej dziecka ze spektrum autyzmu. Podejście interpretatywne pozwala na wnikliwą analizę doświadczeń osób oddziaływujących na rozwój dziecka z zaburzeniami ze spektrum



autyzmu. Badani, na bazie swoich doświadczeń, nadali własne znaczenie zjawisku zabawy dziecka ze spektrum autyzmu. Zastosowana strategia jakościowa oraz uzyskane wyniki badań pozwoliły ukazać wielość sposobów doświadczania zjawiska zabawy przez terapeutów oraz rodziców, a także odkryć specyfikę aktywności zabawowej dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

Projekt badawczy uwzględnia dwa moduły. Oba moduły mieszczą się w orientacji badań jakościowych. Oba zakorzenione są w paradygmacie interpretatywnym.

Pierwszy moduł badawczy dotyczy rozwoju dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w kontekście aktywności zabawowej. W jego realizacji uwzględniono metodę indywidualnych przypadków (Pilch 1998, s. 48, Mizerek 2017, s. 13).

Drugi moduł badawczy dotyczy konceptualizacji istoty zabawy i jej znaczenia dla rozwoju dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu przez rodziców i terapeutów dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Dla jego realizacji zastosowano metodę fenomenograficzną (Morton 1994, s. 7, Jurgiel 2009, s. 142).

### **3.1. Problemy badawcze**

W niniejszej pracy badania ukierunkowano na poszukiwanie odpowiedzi na następujące główne problemy badawcze oraz odpowiadające im problemy szczegółowe:

1. Jak przejawia się rozwój dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w kontekście aktywności zabawowej?
  - 1.1. Jak przejawia się rozwój dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w sferze motorycznej, umysłowej, komunikacyjnej i emocjonalno-społecznej?
  - 1.2. Jak przejawia się aktywność zabawowa dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w środowisku rodzinnym?
  - 1.3. Jak przejawia się aktywność zabawowa dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w środowisku przedszkolnym?
2. W jaki sposób rodzice konceptualizują istotę zabawy i jej znaczenie dla rozwoju dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu?
  - 2.1. W jaki sposób rodzice dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu rozumieją i definiują zabawę?
  - 2.2. Jakie znaczenie rodzice dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu nadają zabawie dzieci neurotypowych?
  - 2.3. Jakie znaczenie rodzice nadają zabawie dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu?

- 2.4. Jak przejawia się aktywność zabawowa rodziców z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu?
- 2.5. Jakie zabawki i inne przedmioty wykorzystują rodzice w zabawie z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu?
- 2.6. Jakiego wsparcia w zakresie aktywności zabawowej oczekują rodzice dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu od terapeutów?
3. W jaki sposób terapeuci konceptualizują istotę zabawy i jej znaczenie dla rozwoju dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu?
  - 3.1. W jaki sposób terapeuci dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu rozumieją i definiują zabawę?
  - 3.2. Jakiego znaczenia terapeuci dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu nadają zabawie dzieci neurotypowych?
  - 3.3. Jakiego znaczenia terapeuci nadają zabawie dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu?
  - 3.4. Jak przejawia się aktywność zabawowa terapeutów z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu?
  - 3.5. Jakie zabawki i inne przedmioty wykorzystują terapeuci w zabawie z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu?
  - 3.6. Jakiego wsparcia w zakresie aktywności zabawowej udzielają terapeuci rodzicom dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu?
  - 3.7. W jaki sposób terapeuci oceniają swoje kompetencyjne przygotowanie do wyzwalania u dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu aktywności zabawowej?

### **3.2. Przedmiot badań i cele badań**

Przedmiotem niniejszych badań jest zabawa dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Podjętym badaniom przyświecają następujące poznawcze cele główne i odpowiadające im cele szczegółowe:

1. Poznanie i opisanie sfer rozwoju dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w powiązaniu z przejawami ich aktywności zabawowej.
  - 1.1. Poznanie i opisanie sfer rozwoju dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.
  - 1.2. Poznanie i opisanie przejawów aktywności zabawowej dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w środowisku rodzinnym.
  - 1.3. Poznanie i opisanie przejawów aktywności zabawowej dzieci

- z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w środowisku przedszkolnym.
2. Poznanie i opisanie sposobów rozumienia i definiowania zabawy oraz jej znaczenia dla rozwoju dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu przez rodziców.
    - 2.1. Poznanie i opisanie sposobów rozumienia i definiowania zabawy przez rodziców dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.
    - 2.2. Poznanie i opisanie sposobów rozumienia i definiowania znaczenia zabawy dla rozwoju dzieci w normie rozwojowej przez rodziców dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.
    - 2.3. Poznanie i opisanie sposobów rozumienia i definiowania znaczenia zabawy dla rozwoju dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu przez ich rodziców.
    - 2.4. Poznanie i opisanie przejawów aktywności zabawowej rodziców z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.
    - 2.5. Poznanie i opisanie zabawek i innych przedmiotów używanych przez rodziców w zabawie z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.
    - 2.6. Poznanie i opisanie przez rodziców dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu wsparcia oczekiwanego od terapeutów w zakresie aktywności zabawowej.
  3. Poznanie i opisanie sposobów rozumienia i definiowania zabawy oraz jej znaczenia dla rozwoju dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu przez terapeutów.
    - 3.1. Poznanie i opisanie sposobów rozumienia i definiowania zabawy przez terapeutów dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.
    - 3.2. Poznanie i opisanie sposobów rozumienia i definiowania znaczenia zabawy dla rozwoju dzieci w normie rozwojowej przez terapeutów dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.
    - 3.3. Poznanie i opisanie sposobów rozumienia i definiowania znaczenia zabawy dla rozwoju dzieci w z zaburzeniami ze spektrum autyzmu przez terapeutów.
    - 3.4. Poznanie i opisanie przejawów aktywności zabawowej terapeutów z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.
    - 3.5. Poznanie i opisanie zabawek i innych przedmiotów używanych przez terapeutów w zabawie z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.
    - 3.6. Poznanie i opisanie przez terapeutów wsparcia udzielanego rodzicom dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w zakresie aktywności zabawowej.
    - 3.7. Poznanie i opisanie kompetencyjnego przygotowania terapeutów do wyzwalaania aktywności zabawowej dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

Celem praktycznym jest opracowanie rekomendacji dla praktyki pedagogicznej dotyczących

uwzględnienia zabawy w procesie terapii dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, zarówno przez ich terapeutów, jak i rodziców.

### **3.3. Dobór grupy uczestników badania**

Grupę badawczą stanowiły dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz ich rodzice, a także terapeuci.

Moduł pierwszy uwzględniał objęcie badaniami 15 dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Podstawowym kryterium doboru dzieci do badania była diagnoza autyzmu na podstawie klasyfikacji ICD-10. Dzieci uczęszczały do Niepublicznego Przedszkola z Oddziałami dla Dzieci z Autyzmem „Dalej Razem” w Zielonej Górze. Były to dzieci w wieku, w którym powinien mieć miejsce intensywny rozwój zabawy, czyli od około 3. do 6. roku życia.

Moduł drugi uwzględniał udział w badaniu rodziców i terapeutów dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, które uczestniczyły w badaniach w module pierwszym. W badaniach metodą fenomenograficzną wzięło udział 15 rodziców i 15 terapeutów. Terapeuci biorący udział w badaniu, to osoby, które ukończyły pedagogikę specjalną, rewalidację osób chorych i niepełnosprawnych lub oligofrenopedagogikę oraz cykl szkoleń dotyczący zaburzeń ze spektrum autyzmu prowadzonych przez Stowarzyszenie Pomocy Osobom Autystycznym Dalej Razem. Terapeuci prowadzili zajęcia z dziećmi razem z nauczycielem edukacji przedszkolnej. Obecność terapeuty w grupie nie jest wymogiem ministerialnym a wynika z potrzeby wsparcia nauczyciela, któremu trudno przeprowadzić zajęcia edukacyjno-terapeutyczne w czteroosobowej grupie dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

W grupie 15 rodziców dzieci ze spektrum autyzmu znalazło się 14 matek i 1 ojciec, co było wynikiem kontaktu z rodzicami dzieci i ich decyzji na temat udziału w badaniu. W grupie 15 terapeutów dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu znalazły się same kobiety.

### **3.4. Organizacja, przebieg badań oraz teren badań**

Badania zrealizowano w Niepublicznym Przedszkolu z Oddziałami dla Dzieci z Autyzmem „Dalej Razem” w Zielonej Górze. Realizacja projektu badawczego przebiegała etapami. Pierwszy etap projektu uwzględniał opracowanie teoretycznych podstaw badań, wybór podejścia badawczego i przygotowanie narzędzi badawczych.

Drugi etap postępowania badawczego rozpoczęto od poinformowania dyrekcji Niepublicznego Przedszkola z Oddziałami dla Dzieci z Autyzmem „Dalej Razem” w Zielonej

Górze o założeniach i przebiegu badań oraz uzyskania pisemnej zgody rodziców i terapeutów na udział w badaniach.

Trzecim etapem badań była analiza dokumentów dzieci. Następnie przeprowadzono obserwację dzieci. Obserwacja pozwoliła na uzyskanie materiału empirycznego, umożliwiającego opisanie aktywności zabawowej dzieci. Badane dzieci uczestniczyły w zajęciach przedszkolnych w czteroosobowych grupach. Obserwacja każdego z dzieci odbywała się zarówno podczas zajęć indywidualnych, jak i grupowych. Kolejny etap badań polegał na przeprowadzeniu wywiadów z rodzicami dzieci. Każde spotkanie z rodzicem odbywało się w jednej z sal siedziby Przedszkola „Dalej Razem”. Wywiady miały charakter indywidualny.

Na tej podstawie uzyskano materiał, który pozwolił opisać 15 indywidualnych przypadków dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w kontekście aktywności zabawowej. W pracy wykorzystano 10 z nich.

U podstaw analizy i interpretacji wyników badań drugiego modułu badawczego znajduje się perspektywa fenomenograficzna. Dzięki wywiadam zgromadzono materiał, który umożliwił konceptualizację rozumienia i definiowania zabawy dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu przez ich rodziców i terapeutów. Przeprowadzono 15 wywiadów z terapeutami oraz 15 z rodzicami dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Następnie dokonano interpretacji zgromadzonego materiału na podstawie następującej procedury: (1) dokładne zapoznanie się z tekstem wywiadów oraz nagrany materiał badawczy, (2) kondensacja, czyli wyselekcjonowanie istotnych fragmentów z wypowiedzi badanych, ważnych ze względu na opisywane zjawisko, czyli zabawę dzieci ze spektrum autyzmu, (3) porównywanie wybranych przez badacza wypowiedzi 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 i terapeutów, (7) odniesienie wyłonionych kategorii do aktualnych teorii dotyczących zabawy dzieci ze spektrum autyzmu (Jurgiel-Aleksander 2016, s. 271). Dzięki uwzględnieniu dwóch modułów oraz dwóch metod badawczych możliwa była realizacja projektu badawczego w sytuacji pandemii.

#### 4. Wyniki badań własnych – ujęcie syntetyczne

Uzyskane wyniki badań pozwoliły udzielić odpowiedzi na pierwszy problem badawczy: Jak przejawia się rozwój dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w kontekście aktywności zabawowej?

1. Dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu mają opóźniony rozwój motoryczny. Może to mieć związek z deficytami funkcji wykonawczych występującymi u osób ze spektrum autyzmu. Zaburzenia funkcji wykonawczych ograniczają poznawczą, emocjonalną, jak i fizyczną autokontrolę (Thommen i in. 2014, s. 290-297, Prokopiak 2020a, s. 114). U badanych dzieci nie ma to wpływu na podejmowanie zabaw ruchowych. Dzieci ze spektrum autyzmu dzięki aktywności ruchowej i muzycznej rozwijają umiejętność naśladowania. Duża wartość takich zabaw wiąże się również z pewnymi ograniczeniami. Tego typu zabawy stanowią aktywność w której dzieci nie muszą nawiązywać interakcji. Dzieciom z zaburzeniami ze spektrum autyzmu sprawiają trudność działania motoryczne związane z ruchami precyzyjnymi. W badaniu dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu zaobserwowano ograniczenia związane z motoryką małą i grafomotoryką oraz powtarzaniem sekwencji ruchowych. Trudności te mają również związek z zaburzeniami funkcji wykonawczych i rozwojem zabaw konstrukcyjnych. Dodatkowo ograniczenia związane wyobraźnią, kreacją w zabawie i nadawaniem znaczenia przedmiotom są związane z umiejętnością tworzenia konstrukcji z klocków na dany temat.
2. Umiejętności dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu mogą wskazywać na opóźnienie w rozwoju umysłowym<sup>1</sup>. Jednocześnie dzieci mogą przejawiać zdolności w wybranych obszarach. To powoduje, że ich rozwój jest nieharmonijny (Prokopiak 2020, s. 112). Badania wykazały, że skomplikowane operacje umysłowe obejmujące umiejętność kategoryzacji w której poza dobrą percepcją wzrokową niezbędna jest również umiejętność przypisywania cech przedmiotom oraz symbolicznego myślenia są trudne dla dzieci ze spektrum autyzmu. Umiejętności te mieszczą się w strefie najbliższego rozwoju u dzieci, które zaczynają się bawić. Obniżona sprawność intelektualna, zaburzenie funkcji wykonawczych, słaba teoria umysłu i centralna koherencja są związane z myśleniem symbolicznym oraz nadawaniem znaczenia przedmiotom i używaniem ich do zabaw w udawanie.

---

<sup>1</sup> Diagnoza funkcjonowania intelektualnego nie była wykonana testami standaryzowanymi. Wnioski zostały postawione na podstawie dokumentacji i obserwacji umiejętności poznawczych dzieci adekwatnych dla danego wieku biologicznego.

3. Analiza i interpretacja indywidualnych przypadków ukazała ograniczenia w rozwoju mowy i komunikacji u badanych dzieci. Duże znaczenie dla rozwoju dzieci ma umiejętność wchodzenia w relacje z opiekunem poprzez wymianę sygnałów i gestów emocjonalnych oraz mimikę twarzy, a także inicjowanie kontaktu poprzez przynoszenie, pokazywanie, wskazywanie, prosty dialog. Wiąże się to z budowaniem złożonych interakcji naprzemiennych, które są podstawą dziecięcych zabaw w relacji z dorosłym, a później z rówieśnikiem (Steiner i in. 2012, s. 1183–1196, Huerta i in. 2012, 1056–1064). Dzieci w pewien sposób wymuszają na opiekunach kontakt, zachowania i interakcje. Dzięki temu są inicjatorami zmian, które zachodzą w relacji z opiekunem, a jednocześnie w nich samych (Twardowski 2022, s. 43). Dzieci ze spektrum mają obniżoną zdolność do inicjowania i odczytywania sygnałów społecznych. Badane dzieci u których rozwinęła się mowa i komunikacja zaczynają uczestniczyć w zabawie symbolicznej i nadawać znaczenie obiektom, a także używać mowy i komunikacji w zabawie.
4. Dzieci biorące udział w badaniu prezentują obniżony poziom rozwoju emocjonalno-społecznego. Duża część z nich ma trudności w kontrolowaniu wybuchów złości i żalu. Jest to związane z zaburzoną teorią umysłu, która ma związek z rozumieniem przez dzieci swoich emocji oraz uczuć innych osób. Problem stanowi również rozumienie przez dzieci ze spektrum stanu mentalnego dorosłych w codziennych sytuacjach oraz partnera w zabawie.
5. Rozwój zdolności umysłowych, interakcyjnych oraz językowych znajduje wyraz w podatności dziecka na uczenie się zabawy i bawienie się. Z analizy i interpretacji materiału badawczego wynika, że aktywność zabawowa dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu różni się od zabawy ich rówieśników w normie rozwojowej. Nie można jednak stwierdzić, że analizowana grupa dzieci się nie bawi. Dzieci ze spektrum autyzmu bawią się, ale w sposób autystyczny.
6. Zabawa dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu z rodzicami odbywa się najczęściej poza domem. Opiekunowie wybierają miejsca w których dzieci doświadczają wielu przyjemnych dla nich doznań sensorycznych. Jest to plac zabaw, sala zabaw, basen lub ogród. Dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu nie muszą w takich zabawach podejmować złożonych interakcji naprzemiennych z partnerami zabawy.
7. Z analizy materiału empirycznego wynika, że rodzice nie podejmują próby zabawy z dzieckiem kiedy ono tego nie chce. Rodzice rezygnują z inicjowania interakcji naprzemiennych w zabawie, kiedy dziecko nie wysyła sygnałów lub przerywa kontakt. Nieliczni dorośli mają świadomość tego, że procesy, które są dziecku potrzebne do

prawidłowego rozwoju pochodzą od interakcji z opiekunem (Twardowski 2022, s. 10-11). Można zatem uznać, że opiekunowie pracują zgodnie z nurtem rozwojowym wykorzystując ulubione aktywności, zabawy występujące w naturalnym środowisku dziecka. Zdarza się, że rodzice mimo braku reakcji dziecka próbują dostosować środowisko, swoje zachowanie, głos, ubiór, czy przedmioty, tak by wejść w relację z dzieckiem. Wyniki badań wskazują jednak, że częściej rodzice skupiają się na nauce umiejętności, takich jak różnicowanie kolorów, kształtów, powtarzanie samogłosek, czy sylab niż zabawie.

8. Zabawy w przedszkolu są zazwyczaj organizowane przez nauczyciela. Niewiele jest aktywności swobodnej w której to dzieci mogą wybrać w jaki sposób chcą się bawić. Zabawy są tak organizowane, aby podczas ich przebiegu dzieci mogły uczyć się takich umiejętności jak: naśladowanie, czekanie na swoją kolej, podporządkowywanie się zasadzie naprzemienności. Są to działania zgodne z ustrukturalizowanym nauczaniem (Waligórska 2015, s. 115-116).
9. Analiza i interpretacja materiału empirycznego pozwoliła ukazać, że zabawa dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w przedszkolu przejawia się między innymi w aktywności muzycznej i ruchowej. Dzieci chętnie się w nie angażują.

Rekonstrukcja wiedzy rodziców na temat dzieci ze spektrum autyzmu dostarczyła odpowiedzi na problem badawczy: W jaki sposób rodzice konceptualizują istotę zabawy i jej znaczenie dla rozwoju dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu?

1. Wyodrębniono pięć kategorii w których rodzice dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu wyrazili swoje zdanie na temat tego, czym jest dla nich zabawa: **(1) zabawa jako forma spędzania wolnego czasu, (2) zabawa jako źródło przyjemności, (3) zabawa jako nauka, (4) zabawa jako forma spędzania czasu z rówieśnikami, (5) zabawa jako forma nawiązywania więzi rodzinnych.**

Badani rodzice konceptualizują zabawę jako przyjemny czas wolny w którym dziecko dobrowolnie i z radością bawi się. Rodzice uważają, że jeżeli dziecko jest zmuszane do jakiejś aktywności, to nie można jej nazwać zabawą. Zatem wiążą ją z emocjonalnym zaangażowaniem dziecka poprzez przejawianie aktywności typu „chęć” (Bąbka 2015, s. 49). Rodzice dostrzegają w zabawie aspekt rozwojowy, który pojawia się jakby mimowolnie, gdyż nie jest głównym celem zabawy (Przetacznik-Gierowska 1993, s. 32-34). Istotne w zabawie jest również nawiązywanie więzi rodzinnych. Rodzice dzieci ze spektrum autyzmu często upatrują w zabawie realizacji celów terapeutycznych. Jest ona dla nich ważna ze względu na korzyści rozwojowe jakie niesie ze sobą.



2. Analiza i interpretacja prezentowanych badań pozwoliła stwierdzić, że rodzice dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu nadają następujące znaczenie zabawie dzieci w normie rozwojowej: **(1) zabawa jako źródło kontaktów rówieśniczych i relacji społecznych, (2) zabawa jako źródło rozwoju mowy, (3) zabawa jako czynnik rozwoju dziecka.**

Badani konceptualizują zabawę jako aktywność, która ma bardzo duże znaczenie dla rozwoju dziecka. Rodzice definiują ją przez pryzmat zaburzeń ze spektrum autyzmu. Można zauważyć, że korzyści płynące z zabawy są dla nich tożsame z trudnościami występującymi w zaburzeniach ze spektrum autyzmu. Badani uznają znaczenie zabawy dla rozwoju takich umiejętności, jak: naśladownictwo, komunikacja, funkcjonowanie w grupie rówieśniczej, społecznej. Opiekunowie dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu podkreślają potencjał jaki niesie ze sobą aktywność zabawowa dla rozwoju mowy i komunikacji. Aktywność zabawowa pomaga dzieciom rozwijać motorykę małą i dużą, język i umiejętności społeczne, pomaga dzieciom uczyć się okazywania emocji, myśleć, być kreatywnym i rozwiązywać problemy (Anderson-McNamee i in. 2010, s. 2-5). W wypowiedziach badanych rodziców widoczne jest podejście rozwojowe, w którym istotne znaczenie ma pozytywna relacja emocjonalna z dzieckiem, będąca wynikiem wspólnych aktywności (Kuhl 2007, s. 112).

3. Dokonując rekonstrukcji wiedzy rodziców dotyczącej znaczenia zabawy dla rozwoju dzieci ze spektrum autyzmu wyłoniono następujące kategorie: **(1) zabawa jako forma terapii, (2) zabawa jako źródło rozwoju dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, (3) zabawa jako wyznacznik rozwoju dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.**

Zdaniem badanych zabawa jest formą terapii prowadzący do wszechstronnego rozwoju dzieci, ale to rodzice muszą być inicjatorami zabaw w których zachodzi interakcja. Relacja z dzieckiem w zabawie, o której mówi A. Twardowski (2022, s. 44), czyli taka w której rodzic nie narzuca form aktywności, a działa, proponuje, inspiruje do zabawy wewnątrz kontekstu aktywności dziecka i tego, czym się ono aktualnie zajmuje jest dla rodziców dzieci ze spektrum autyzmu trudne. Rodzicom ciężko jest znaleźć ciekawą i atrakcyjną zabawę, dlatego próba podejmowania aktywności zabawowej rodzi frustracje u obu stron.

Rodzice dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu czują się skuteczni w zabawie ze swoimi dziećmi wtedy, kiedy udaje im się nawiązać interakcję i pobudzić pozytywne emocje podczas zabawy (Román-Oyola i in. 2018, s. 7).

W przypadku dzieci w normie rozwojowej i dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu rodzice konceptualizują zabawę jako czynnik rozwoju. Badani rodzice uważają

zabawę jako środek rozwoju społecznego, mowy oraz relacji z rówieśnikami. W przypadku dzieci ze spektrum autyzmu zabawa jest formą terapii, która ma wpływ na rozwój sfery społecznej czy komunikacyjnej. Postępy w zabawie dzieci są ważnym wyznacznikiem rozwoju dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

4. Analiza prezentowanych badań pozwoliła ukazać jak przejawia się aktywność zabawowa rodziców z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Wyłoniono następujące kategorie opisu: **(1) zabawa na niby, (2) zabawy konstrukcyjne, (3) zabawa schematyczna, (4) zabawa z rodzeństwem, (5) zabawa w relacji, (6) zabawa jako wspólnie spędzony czas.**

Radość dzieci ze wspólnej zabawy jest dla rodziców ważnym osiągnięciem rozwojowym i motywacją do działania. Postępy w terapii powodują zwiększenie motywacji rodziców do zabawy. W rozumieniu badanych rodziców zabawa na niby jest bardzo ważna w rozwoju dzieci. Zainicjowanie i podtrzymanie zabaw w udawanie sprawia rodzicom trudność. Kiedy dzieci nie odczuwają przyjemności z zabawy, opiekunowie z niej rezygnują lub zaczynają ją traktować jako zalecenie terapeutyczne. Pierwsze zabawy konstrukcyjne, jakimi są piętzenie klocków i budowanie wieży, sprawia rodzicom i dzieciom radość. Złożone zabawy konstrukcyjne są dla dzieci trudne. Dlatego rodzice ich nie inicjują. Badani opiekunowie konceptualizują schematyczną zabawę dzieci ze spektrum autyzmu jako czas, w którym mogą się one wyciszyć, robić to, co lubią. Jednocześnie taki rodzaj zabawy wywołuje u rodziców niepokój. Dzieci w zabawie schematycznej są jakby w swoim świecie. W rozumieniu badanych rodziców zabawy schematyczne można wykorzystać, aby pokazać dzieciom inne sposoby bawienia się. Rodzeństwo dzieci ze spektrum pełni funkcję terapeutyczną, socjalizacyjną oraz wychowawczą. Najczęściej rodzic jest inicjatorem wspólnych zabaw rodzeństwa. Pełnosprawne rodzeństwo, które bierze udział we wspólnych aktywnościach pomaga dziecku z zaburzeniami ze spektrum autyzmu rozwijać interakcje, a tym samym wchodzić w relacje w zabawie. Sami rodzice najchętniej podejmują próby zabaw relacyjnych poprzez baraszkowanie, podnoszenie, przytulanie dzieci. Rodzi się wtedy pozytywna relacja emocjonalna rodziców z dziećmi, która prowadzi do rozwoju naturalnych interakcji (Kuhl 2007, s. 112).

Dla badanych rodziców najważniejszym kryterium miło spędzonego czasu jest radość dzieci oraz możliwość włączenia się do zabawy całej rodziny. Rodzice są najbardziej zadowoleni, gdy wszystkie ich dzieci wspólnie uczestniczą w zabawie. Oczekiwania i postawy rodziców dotyczące rozwoju dzieci wpływają na sposób w jaki bawią się ze swoimi dziećmi (Román-Oyola 2018, s. 7-8).

5. Wyodrębniono cztery kategorie w których rodzice dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu wyrazili swoją wiedzę na temat przedmiotów i zabawek wykorzystywanych w zabawie. Są to: **(1) zabawki i przedmioty dostosowane do zainteresowań dziecka, (2) zabawki sensoryczne, (3) rodzic zamiast zabawki, (4) zabawki wieku dziecięcego: piłka, auta, klocki, książeczki.**

Rodzice starają się wykorzystać zabawki do interakcji i nawiązania relacji. Można zatem uznać, że rodzice stosują naturalne strategie uczenia. Rodzice wykorzystują aktywności i przedmioty, które występują w naturalnym środowisku dzieci.

Zdaniem badanych rodziców potrzeby sensoryczne dzieci można wykorzystać do nawiązania relacji, poprzez wykorzystanie w zabawie przedmiotów i zabawek dzięki którym dzieci doświadczają przyjemnych doznań sensorycznych. Z drugiej zaś strony dodawanie efektów dźwiękowych i świetlnych by wspierać motywację i uwagę dzieci podczas zabawy, może zwiększyć powtarzalność zachowań. To zaś może prowadzić do zmysłowej fascynacji i działań autostymulacyjnych. Wtedy zabawa staje się formą automatycznych zachowań, które nie spełniają kryteriów zabawy jako celowej aktywności oraz może prowadzić do izolacji dzieci (Ray-Kaeser i in. 2017, s. 140). Badani rodzice definiują też zabawę jako aktywność, w której to oni zastępują zabawki i przedmioty. Nawiązują relację z dziećmi poprzez zabawy ruchowe, baraszkowanie, tańce. W takiej aktywności zabawki czy przedmioty nie są potrzebne, ponieważ rodzice stają się źródłem pozytywnych doznań dla dzieci. Takie działanie odpowiada założeniom nurtu rozwojowego (Schreibman 2015, s. 2411-2428).

6. Analiza i interpretacja materiału empirycznego dotycząca wsparcia rodziców w zabawie z dzieckiem z zaburzeniami ze spektrum autyzmu pozwoliła wyłonić cztery kategorie opisu: **(1) wsparcie jako rozmowa, (2) filmy jako rodzaj wsparcia, (3) wsparcie w trudach związanych z terapią dziecka, (4) wsparcie w terapii w domu.**

W relacji z terapeutami badani rodzice doceniają możliwość konsultacji oraz rozmów. Dzięki takim rozmowom rodzice mogą lepiej radzić sobie z trudnymi zachowaniami, rozwijać umiejętności społeczno-komunikacyjne oraz bawić się i spędzać wolny czas z dziećmi. Nadanie kompetencji rodzicom jest pożądanym rezultatem działań terapeutycznych (Román-Oyola 2018, s. 3). Dla rodziców bardzo cenna jest możliwość zobaczenia, jak ich dziecko bawi się w przedszkolu. Filmy z zajęć stają się instruktazem, dzięki któremu rodzic wie co robić, co mówić, jak nawiązywać interakcje i jak się bawić, po to, by osiągnąć podobne rezultaty terapeutyczne na terenie domu.

W rozumieniu badanych rodziców terapeuta jest dla nich źródłem wsparcia psychicznego. Terapeuta wspomagając dziecko, wspiera jednocześnie całą rodzinę. Uwzględniając w działaniach terapeutycznych dziecko i jego rodzinę mamy do czynienia z szerokim ujęciem wczesnego wspomagania rozwoju, które uwzględnia zarówno pośrednie, jak i bezpośrednie oddziaływania oraz wpisuje się w interakcyjny model czynników rozwoju (Twardowski 2022, s. 133).

Rekonstrukcja wiedzy terapeutów na temat dzieci ze spektrum autyzmu dostarczyła odpowiedzi na problem badawczy: W jaki sposób rodzice konceptualizują istotę zabawy i jej znaczenie dla rozwoju dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu?

1. Wyodrębniono cztery kategorie w których terapeuci dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu wyrazili swoje zdanie na temat tego, czym jest dla nich zabawa: **(1) zabawa jako forma spędzania wolnego czasu, (2) zabawa jako źródło rozwoju, (3) zabawa jako interakcja społeczna oraz (4) zabawa jako źródło przyjemności.**

Terapeuci uważają zabawę za formę spędzania wolnego czasu, będącą również źródłem rozwoju. Podkreślają rozwojowy charakter zabawy i jej wpływ na wszechstronny rozwój dzieci. Można zatem powiedzieć, że zdaniem terapeutów poprzez zabawę dzieci zdobywają doświadczenie mimo braku nastawienia na uczenie się (Chojak 2017, s. 242). Badani terapeuci postrzegają przyjemność płynącą z zabawy jako spoiwo łączące wszystkie dziecięce aktywności zabawowe. Ich zdaniem radość, przyjemność definiuje zabawę. Dzieci nie mogą być do niej zmuszane. Zabawa jest czynnością dowolną, gdyż uczestniczy się w niej dla własnej przyjemności (Okoń 1987, s. 13).

Terapeuci konceptualizują zabawę jako źródło interakcji społecznej co odpowiada założeniom M. Tyszkowej (1977, s. 96-97). Konceptualizacja zabawy jako interakcji społecznej może mieć związek z doświadczeniami badanych terapeutów. Badani w swoich wypowiedziach dużo uwagi poświęcają rozwijaniu sfer rozwoju (w tym przypadku społecznej), w zakresie których osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu przejawiają ograniczenia.

Terapeuci konceptualizują zabawę jako środek do nawiązania z dziećmi pozytywnej relacji. Badani podobnie jak M. Przetacznik-Gierowska (1993, s. 41-45) ukazują dążenie do zmiany wewnętrznego życia dziecka, tak by z własnej woli chciało dostosować się do otoczenia i wejść w relacje z ludźmi. Badani terapeuci podkreślają znaczenie interakcji mając również świadomość trudności dotyczących ich codziennych działań związanych z nawiązaniem relacji z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

2. Analiza prezentowanych badań pozwoliła stwierdzić, że terapeuci dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu nadają następujące znaczenie zabawie dzieci w normie rozwojowej: **(1) zabawa jako źródło rozwoju społecznego, (2) zabawa jako forma naśladowania innych osób, (3) zabawa jako forma rozwijania myślenia i wyobraźni, (4) zabawa jako forma regulacji napięcia i emocji (5) zabawa jako aktywność umożliwiająca budowanie relacji z innymi, (6) zabawa jako środek diagnozy rozwoju dziecka, (7) zabawa jako źródło wszechstronnego rozwoju.**

Badani terapeuci postrzegają zabawę jako ważne źródło rozwoju społecznego dzieci. W rozumieniu badanych terapeutów dzieci będące w grupie czerpią przyjemność z relacji rówieśniczych, ale zarazem muszą iść na pewne ustępstwa, zatem uczą się zasad i norm społecznych. Trudności płynące z kontaktów społecznych niosą ze sobą różne emocje. Zabawa staje się aktywnością podczas której dzieci mogą je regulować. Kompetencje społeczne dzieci łączą się z umiejętnością naśladowania. Dzieci poprzez zabawę naśladują to, co zaobserwowały w życiu osób dorosłych. Zdaniem terapeutów dzieci w zabawie mogą oderwać się od rzeczywistości i kreować świat według własnych, wymyślonych przez siebie zasad, rozwijając tym samym wyobraźnię. Podobnie jak M. Przetacznik-Gierowska (1993, s. 41-45) terapeuci ukazują dążenie w zabawie do zmiany wewnętrznego życia dziecka, tak by z własnej woli chciało dostosować się do otoczenia i wejść w relacje z ludźmi.

W konceptualizacji zabawy dzieci typowo rozwijających się jako środka diagnozy rozwoju oraz jako źródła wszechstronnego rozwoju można dostrzec aspekt terapeutyczny. Dzięki obserwacji bawiących się dzieci można dostrzec ich potencjał i ograniczenia. Zabawa jest wyznacznikiem rozwoju dzieci, jednocześnie jest źródłem rozwoju we wszystkich sferach funkcjonowania dziecka. Tak więc zabawa stwarza strefę najbliższego rozwoju (Wygotski 1978, s. 74).

Doświadczenia i przemyślenia badanych terapeutów dotyczące zabawy są spójne z definicjami badaczy zajmującymi się tą problematyką (Tyszkowa 1977, Hurlock 1961, Brzezińska 2000, Przetacznik-Gierowska 1993). Zabawa w rozwoju dzieci ze spektrum autyzmu w rozumieniu badanych terapeutów ma inne znaczenie niż w przypadku dzieci w normie rozwojowej.

3. Na podstawie wypowiedzi terapeutów wyłoniono następujące kategorie: **(1) zabawa jako forma autostymulacji, (2) zabawa jako wyznacznik postępów dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, (3) zabawa jako forma terapii, (4) zabawa jako czynnik rozwoju dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, (5) zabawa jako forma budowania relacji terapeutycznej.**

Zabawa jest konceptualizowana jako aktywność schematyczna i pozbawiona spontaniczności. Zdaniem terapeutów samodzielna zabawa dzieci ze spektrum autyzmu jest autostymulacją, która nie spełnia funkcji jakie niesie ze sobą zabawa dzieci typowo rozwijających się. Badani uwzględniają w swoich wypowiedziach czynnik rozwojowy, nie uwzględniają zaś radości, swobody, odpoczynku i relaksu płynącego z zabawy, również tej, która ma charakter schematyczny i autostymulacyjny. Wypowiedzi badanych terapeutów nie uwzględniają potencjału możliwości jakie daje autostymulacja. Poprzez ulubione aktywności dzieci można z nimi dokonywać prób nawiązania interakcji.

Zdaniem badanych terapeutów zabawa stanowi wyznacznik postępów dzieci ze spektrum autyzmu. W ich rozumieniu rozwój zabawy nie zawsze wiąże się z rozwojem innych sfer funkcjonowania. Dlatego terapeuci postrzegają zabawę jako wyznacznik rozwoju, inaczej niż w przypadku dzieci w normie rozwojowej. Zdaniem badanych, u dzieci ze spektrum autyzmu może być widoczny postęp w niektórych sferach rozwoju, podczas gdy w zakresie zabawy widoczna jest stagnacja. Terapeuci mimo tego konceptualizują zabawę jako ważny wyznacznik rozwoju dzieci ze spektrum.

Analiza i interpretacja materiału badawczego pozwoliła ukazać zróżnicowany sposób konceptualizowania znaczenia zabawy dla rozwoju dzieci w normie rozwojowej oraz dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu przez badanych terapeutów. Sposoby doświadczania opisywanego zjawiska mają również wpływ na działania związane z zabawą we wspomaganie dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Terapeuci traktują zabawę jako środek do osiągnięcia pewnych celów terapeutycznych. Zdaniem badanych terapeutów zabawa jest skuteczna wtedy, gdy dzięki niej dzieci nauczą się konkretnych umiejętności komunikacyjnych, społecznych, konstrukcyjnych czy naśladowczych. W wypowiedziach terapeutów widoczne są założenia nurtu behawioralnego (Bąbel 2011, s. 27–38). Nauka przynosi efekt wtedy, gdy środowisko zostanie przystosowane do potrzeb i możliwości dziecka. W takim podejściu istotne jest kierowanie do dzieci instrukcji, dążenie do wywołania, utrzymania lub wygaszenia danego zachowania, a celem działań jest realizacja przyjętych celów terapeutycznych (Bombińska-Domżał 2019, s. 10). Badani terapeuci definiują zabawę dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu głównie jako formę terapii, czyli aktywność zaplanowaną, przebiegającą według ustalonych wcześniej zasad, zawierającą podpowiedzi wizualne, dzięki którym dzieci wiedzą, co w danej chwili powiedzieć i zrobić. Terapeuci traktują zabawę jako ważny czynnik w całościowym podejściu do rozwoju dzieci. Badani dostrzegają potencjał zabawy dla rozwoju sfery motorycznej, społecznej czy komunikacyjnej u dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

Zdaniem terapeutów zabawa może być czynnikiem rozwoju dzieci mimo, że jest nieprawidłowa lub przez dłuższy czas nie widać w niej progresu. W rozumieniu badanych terapeutów podczas aktywności zabawowej można budować relację z dziećmi, która z czasem pozwoli na podjęcie działań terapeutycznych. Terapeuta musi dążyć do tego, by przez zabawę nawiązać z dziećmi więź, a dopiero później ma możliwość rozwijania innych umiejętności u dzieci.

4. Konceptualizacja zabawy terapeutów z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu pozwoliła wyłonić następujące kategorie opisu: **(1) zamiast zabawy swobodnej zajęcia ustrukturalizowane, (2) zabawa na niby, (3) zabawa schematyczna, (4) zabawa przez włączenie się do aktywności dziecka, (5) zabawa jako zachęcanie dziecka do wspólnej aktywności, (6) zabawa według planu.**

Podczas zabaw ustrukturyzowanych, kierowanych i modelowanych trudności dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu związane ze stymulacją podczas aktywności zabawowej są znacznie mniejsze (González-Sala 2021, s. 13). Terapeuci pracują m.in. metodą mieszczących się w kategorii terapii opartych na dowodach (*evidence-based practice*), jaką są plany aktywności (National Standards Project 2015, s. 41-73). Zdaniem terapeutów jest to bardziej wartościowa forma spędzania czasu niż działania autostymulacyjne podopiecznych. Rodzi się jednak wątpliwość, czy takie działania można nazwać zabawą.

Badani terapeuci rozwijając u dzieci zabawę w udawanie łączą działania mające swoje podstawy teoretyczne w różnych nurtach terapeutycznych. Terapeuci podejmują działania związane ze stymulowaniem rozwoju poznawczego, by rozwijać kolejne etapy zabawy. Pedagodzy próbują nawiązać interakcję z dzieckiem zgodnie z założeniami nurtu rozwojowego, ale również tworzą strukturę i wydają polecenia dzieciom z zaburzeniami ze spektrum autyzmu dotyczące działania w zabawie, co świadczy o tym, że postępują zgodnie z założeniami nurtu behawioralnego.

W rozumieniu badanych terapeutów zabawa dzieci ze spektrum autyzmu jest schematyczna i powtarzalna. Terapeuci w swojej pracy stosują podejście terapeutyczne łączące działania wywodzące się z różnych nurtów. Badani wykorzystują naturalne środowisko, któremu nadają strukturę dostosowaną do potrzeb i możliwości dziecka po to, by inicjować interakcję i zabawę.

Swobodna zabawa realizowana w nurcie rozwojowym, jest dla nich głównie sposobem nawiązania relacji terapeutycznej. Wypowiedzi terapeutów świadczą o tym, że ważne jest rozwijanie zabaw, które są dla dzieci atrakcyjne. Można to robić poprzez

włączenie się do ich aktywności. Taka zabawa z dziećmi jest szczególnie ważna w początkowym etapie terapii. Jest to działanie zgodne z modelem rozwojowym, który obejmuje wspólne doświadczanie, zabawę, przyjemne interakcje dorosłego z dziećmi (Mastrangelo 2009, s. 22). Są to działania najskuteczniejsze w rozwijaniu umiejętności zabawy, ponieważ wykorzystują mocne strony dzieci i wyzwalają wewnętrzną motywację poprzez interakcje i ciekawe aktywności (Ray-Kaeser i in. 2017, s. 139)

Zdaniem badanych dążenie do relacji w zabawie może się odbywać zarówno w swobodnym, niedyrektywnym działaniu, kiedy terapeuta stara się być dla dzieci źródłem przyjemności, jak i również w działaniu bardziej ustrukturalizowanym, zaplanowanym. Terapeuci chcąc stać się atrakcyjnymi dla dzieci łączą działania zgodne z założeniami nurtu behawioralnego i rozwojowego (Waligórska, Waligórski 2015, s. 119). Korzystają oni z naturalnych wzmocnień motywujących dzieci do działania, a także dążą do jak najczęstszych naprzemiennych aktywności stymulujących nawiązywanie interakcji dziecka z dorosłym.

Badani terapeuci proponują swoim podopiecznym również zabawy według planu. Aktywność zabawowa, którą dokładnie planuje i kreuje terapeuta staje się swego rodzaju zadaniem dla dzieci. Trudno zatem ukazać czy działania proponowane przez terapeutów są zabawą. Badani twierdzą, że takie działania przynoszą rezultaty terapeutyczne.

Według badanych terapeutów łączenie metod rozwojowych i behawioralnych przynosi pozytywne rezultaty z perspektywy rozwoju dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. U podopiecznych pojawia się więcej celowych działań oraz mniej stymulacji sensorycznych. Rozumienie zabawy przez badanych terapeutów jest spójne z trendem wzajemnego i stopniowego integrowania nurtów w terapii zaburzeń ze spektrum autyzmu. Świadczy to o konsensusie w zakresie dobrych praktyk we wczesnym wspomaganie dzieci ze spektrum autyzmu (Schreibman 2015, s. 411-428).

5. Wyodrębniono pięć kategorii w których terapeuci wyrazili swoją wiedzę na temat przedmiotów i zabawek wykorzystywanych w zabawie z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Są to: **(1) zabawki sensoryczne, (2) terapeuta zamiast zabawki, (3) zabawka/przedmioty wybrane przez dziecko, (4) klasyczne zabawki: lalki, samochodziki, zwierzątka, zestaw naczyń z ciastoliną, (5) zabawki elektroniczne, (6) gry, układanki, puzzle.**

Zdaniem terapeutów odnalezienie źródła przyjemności dzieci jest początkiem wchodzenia z nimi w relację. Uwzględnienie przez terapeutów atrakcyjnych dla dzieci przedmiotów i zabawek powoduje, że doświadczają one przyjemności z zabawy (Greenspan



i in, 2014, s. 184-185). W rozumieniu badanych terapeutów możliwe jest nawiązanie relacji z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu przez przedmiot o walorach sensorycznych atrakcyjnych dla podopiecznych. Zabawki są dla dzieci ciekawe, kiedy stymulują ich zmysły poprzez fakturę, dźwięk, ruch, kolory czy światło. Terapeuci poprzez ozdabianie twarzy, ubiór, wydawanie ciekawych dźwięków sami starają się być dla dzieci źródłem przyjemności i zachęcać je do wejścia w interakcję. Uwzględnienie przez terapeutów atrakcyjnych dla dzieci przedmiotów i zabawek w codziennych aktywnościach powoduje, że doświadczają one przyjemności z zabawy (Greenspan i in, 2014, s. 184-185). W rozumieniu terapeutów zajmowanie się klasycznymi zabawkami, naczynkami, lalkami, pluszakami czy zestawem lekarskim nie jest interesujące dla dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, ponieważ nie jest zrozumiałe oraz nie dostarcza przyjemności (Rogers i in. 2015, s. 299). Zabawa klasycznymi zabawkami wieku dziecięcego jawi się jako modelowanie możliwości funkcjonalnego wykorzystania zabawek, które odbywa się na bazie zainteresowań dzieci.

Zabawki elektroniczne powodują, że dzieci ze spektrum autyzmu stają się jeszcze bardziej odosobnione. Kiedy mają przedmioty, które dostarczają mocnych wrażeń sensorycznych zajmują się nimi w samotności. Zdaniem badanych terapeutów tego typu przedmioty ograniczają kreatywność, nie rozwijają wyobraźni u dzieci ze spektrum. Dlatego używają ich tylko wtedy gdy nie są w stanie zainteresować dzieci niczym innym. Zdaniem terapeutów gry planszowe uczą dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu współpracy, czekania na swoją kolej, radości z wygrywania i radzenia sobie z porażką. Trudno jednak odpowiedzieć na pytanie, czy taka zabawa sprawia dzieciom przyjemność, czy jest wykonanym zadaniem.

6. Analiza i interpretacja materiału empirycznego w którym terapeuci wyrazili swoje zdanie na temat tego, jak wspierają rodziców w zabawie z dziećmi ze spektrum autyzmu pozwoliła wyodrębnić następujące kategorie: **(1) wsparcie jako rozmowa, instruktaz słowny, (2) wsparcie jako zalecenia w formie pisemnej, (3) wsparcie jako obrazkowy plan zabawy – książeczki instruktazowe, (4) filmy jako wsparcie.**

Istotnym czynnikiem działań w ramach wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu jest wsparcie rodziców przez terapeutów. Odbywa się to między innymi poprzez rozmowy i instruktarze słowne, przekazywanie rodzicom filmów z zajęć w przedszkolu czy zaleceń pisemnych. Zdaniem terapeutów zbyt mało jest zabawy w codziennym życiu dzieci ze spektrum autyzmu. Rodzice nie wiedzą jak się bawić ze swoimi dziećmi. Łatwiej jest im wykonać z dziećmi konkretne zadanie. Dlatego terapeuci proponują zabawy dyrektywne z użyciem książeczek instruktazowych. Dzieci ze spektrum autyzmu

mają konkretną instrukcję, według której się bawią. Dyrektywność ułatwia rodzicom działania, daje im poczucie, że ich dzieci wykonują konkretne zadanie. Trudno jednak taką aktywność nazwać zabawą.

Działania terapeutów wpisują się w model wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka A. Twardowskiego (2022, s. 10-11), który uważa, że podstawowym środowiskiem rozwoju dziecka jest środowisko rodzinne oraz interakcje z osobami najbliższymi, a zadaniem specjalistów jest wspieranie codziennych interakcji rodziców z dzieckiem.

7. Analiza i interpretacja materiału empirycznego dotycząca źródeł wiedzy i umiejętności terapeutów potrzebnych w zabawie z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu pozwoliła wyłonić następujące kategorie opisu: **(1) studia, (2) szkolenia, (3) literatura i Internet, (4) praktyka i doświadczenie.**

Przygotowanie terapeutów do zabawy z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu ma różne źródła. Zdaniem terapeutów wiedza zdobyta podczas studiów nie uwzględniała kwestii zabawy dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Podobne doświadczenia mają europejscy terapeuci (Lynch 2017, s. 46). W rozumieniu terapeutów źródłem wiedzy na temat zabawy z dziećmi ze spektrum autyzmu jest uczestnictwo w specjalistycznych szkoleniach, jednak brakuje kursów, szkoleń ściśle związanych z zabawą dzieci ze spektrum autyzmu (Lynch i in. 2017, s. 48).

Czytanie specjalistycznej literatury pozwala terapeutom zrozumieć znaczenie zabawy dla rozwoju dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Jest ona również źródłem pomysłów na aktywność zabawową. Dopełnieniem fachowej literatury są pomysły na zabawę wyszukane w Internecie. Wypowiedzi terapeutów świadczą o tym, że doświadczenie zdobyte w praktyce jest najcenniejszym źródłem wiedzy na temat zabawy z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

## **5. Rekomendacje dla praktyki**

Analiza i interpretacja materiału empirycznego stanowią punkt wyjścia dla realizacji celu praktycznego badań. Opracowanie rekomendacji dla praktyki pedagogicznej dotyczy uwzględnienia zabawy w procesie terapii dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, zarówno przez ich terapeutów, jak i rodziców.

Rekomendacje dla praktyki obejmują:

1. Uwzględnienie w kształceniu nauczycieli i terapeutów przedmiotów dotyczących zabawy z dzieckiem z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Dzięki temu możliwy jest u rodziców i

terapeutów wzrost wiedzy i umiejętności w dziedzinie aktywności zabawowej, ale również większa świadomość dotycząca znaczenia zabawy dla rozwoju dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

2. Uwzględnienie w kształceniu nauczycieli i terapeutów metodycznego kształcenia zgodnego z metodami potwierdzonymi naukowo, a tym samym z ukazaniem najskuteczniejszych metod dostępnych na rynku usług terapeutycznych dla osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.
3. Większe i skuteczniejsze wsparcie rodziców dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w zakresie wykorzystania zabawy w procesie wczesnego wspomaganie rozwoju. Powinno to doprowadzić do przewartościowania znaczenia zabawy dla rozwoju dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, która jawi się rodzicom jako aktywność obejmująca miły czas wolny, na który przychodzi czas dopiero po wypełnieniu wszystkich obowiązków.
4. Uwzględnienie w programie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu terapii obejmującej działania na terenie domu podopiecznego. Jest to istotne ze względu na potrzebę wspierania dziecka w jego naturalnym środowisku, a jednocześnie ma na celu wyposażenie rodzica w kompetencje potrzebne do nawiązywania interakcji oraz wspierania rozwoju zabawy u swojego dziecka.
5. Umożliwienie rodzicom uczestnictwa w warsztatach mających na celu uświadomienie im istoty i znaczenia zabawy dla rozwoju dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, a jednocześnie wyposażenie ich w konkretne umiejętności związane z zabawą na podstawie metod opartych na dowodach naukowych.
6. Dostosowanie oferty terapeutycznej do możliwości oraz ograniczeń dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu z wykorzystaniem zabawy. Jest to związane ze zmianą podejścia w myśleniu o rozwoju dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz procesie jego terapii, a także wspomaganie rozwoju w kontekście zabawy.
7. Uwzględnienie w programach wczesnego wspomaganie rozwoju oraz programach terapeutycznych w placówkach zajmujących się dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu zajęć obejmujących naturalne strategie uczenia mające rozwijać zabawę, umiejętności społeczne, umiejętności uczenia się, mowę i komunikację. Ważne jest uwzględnianie konsensusu związanego ze wspólnymi, dobrymi praktykami terapeutycznymi łączącymi nurt rozwojowy, poznawczy i behawioralny. Jest to ważne ze względu na nadmierną koncentrację terapeutów na usprawnianiu dzieci i eliminowaniu u nich różnych deficytów kosztem wspomaganie u dzieci aktywności zabawowej. Należy zatem wzbogacać programy terapeutyczne o strategie, które pozwalają uczyć dziecko w domu i przedszkolu.

Istotne jest, aby proces terapii poprzez zabawę był dla dziecka przyjemny i bazował na jego zainteresowaniach. Należy uwzględnić aktywności i przedmioty, które występują w naturalnym środowisku dziecka. Celem takich działań powinien być rozwój u dziecka interakcji, relacji w zabawie, a następnie poprawa procesu uczenia się.

## **ZAKOŃCZENIE**

W niniejszej pracy podjęto próbę ukazania rozwoju dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu z przejawami jego aktywności zabawowej. Rozwój dziecka sprzyja aktywności zabawowej, a bawienie się sprzyja rozwojowi jego sfer funkcjonowania. Rekonstrukcja fenomenograficzna pozwoliła ukazać różne sposoby doświadczania zabawy przez rodziców i terapeutów dzieci ze spektrum autyzmu. Ważne w rozwoju dziecka są interakcje i zabawy które zachodzą w relacji z opiekunem, takie w których nie narzuca form aktywności, a działa wewnątrz kontekstu właściwości dziecka i tego, czym się ono aktualnie zajmuje (Twardowski 2022, s. 44). Na wczesnych etapach rozwoju dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu istotne jest kierowanie jego uwagi na ludzi, aby interakcje społeczne sprzyjały aktywności zabawowej, a zabawa umożliwiała rozwój.

Przedstawione podejście do zabawy i wspierania rozwoju dzieci ze spektrum autyzmu należy traktować jako otwarte. Oznacza to, że zaprezentowane podejście może stanowić inspirację do dalszej eksploracji tematu zabawy dzieci ze spektrum autyzmu, np. możliwości wykorzystania zabawy dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w placówkach edukacyjnych. Prezentowane badania nie są wolne od ograniczeń, np. mała ilość dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu biorących udział w badaniu, czy krótki czas prowadzonych badań, a także subiektywizm badacza, który ma swoją teorię wspomagania rozwoju dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Niniejsze badania nie wyczerpują wszystkich aspektów związanych z zabawą we wczesnym wspomaganiu rozwoju dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

## BIBLIOGRAFIA

1. Algahtani F., Intervention Programs for Developing Play Skills in Children With Autistic Spectrum Disorder to Foster Interaction, „Global Journal of Health Science”, 2018, 10, 5, 27-38.
2. American Psychiatric Association, Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5, Washington 2013.
3. Ball J., Autyzm, a wczesna interwencja. Rzeczowe pytania, życiowe odpowiedzi, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2016.
4. Baron-Cohen S., Theory of mind in normal development and autism, „Prisme”, 2001, 34, 174-183.
5. Baron-Cohen S., Hadwin J., Howlin P., Jak uczyć dzieci z autyzmem czytania umysłu, Wydawnictwo JAK, Kraków 2010.
6. Bąbel P., Terapia behawioralna zaburzeń rozwoju z perspektywy analizy zachowania, „Psychologia Rozwojowa”, 2011, 16 (3), 27-38.
7. Bąbka J., Edukacja osób z niepełnosprawnością w systemie niesegregacyjnym – wykluczające czy dopełniające się formy kształcenia, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, 2015, 11, 9-33.
8. Bąbka J., Dyskursy wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością [w:] E. Skorek (red.), Wielowymiarowość przestrzeni profilaktyki logopedycznej, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2017, 189-203.
9. Bąbka J., Stein-Szała K., Zabawa jako niewykorzystana sfera aktywności we wspomaganie rozwoju dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu [w:] M. Adamowicz, L. Kataryńczuk-Mania, I. Kopaczyńska (red.), Poszukiwanie sojuszników i źródeł inspiracji w pedagogice dziecka, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2021, 126-144.
10. Błęszyński J., Czy echolalia w autyzmie jest problemem komunikacyjnym?, [w:] B. Winczura (red.), Autyzm. Na granicy zrozumienia, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, 101-109.
11. Błęszyński J., Autyzm a niepełnosprawność intelektualna i opóźnienie w rozwoju. Skala Oceny Zachowań Autystycznych, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2011.
12. Bombińska-Domżał A., Zaburzenia ze spektrum autyzmu – analiza różnic i podobieństw głównych nurtów terapeutycznych: behawioralnego, poznawczego i neurorozwojowego w praktyce edukacyjnej, „Studia Pedagogica”, 2019, 12, 5-20.

13. Buckingham D., Nowe media – nowe postaci dzieciństwa? Zmieniające się środowisko kulturowe dzieci w erze technologii cyfrowej. [w:] M. J. Kehily (red.), Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, 151-169.
14. Brzezińska, A., Aktywność zabawowa i jej znaczenie dla rozwoju dziecka. [w:] A. Brzezińska (red.), Wygotski i z Wygotskim w tle, Nieobecne dyskursy, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2000, VI, 103-125.
15. Carmichael K. D., Legal and ethical issues in play therapy. „International Journal of Play Therapy”, 2006, 15 (2), 83-99.
16. Chmurska M., Łaciak B., Małe dzieci w przestrzeni publicznej [w:] B. Łaciak (red.), Dzieciństwo we współczesnej Polsce, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2013, 23-39.
17. Delacato C., Dziwne niepojęte dziecko z autyzmem, Wydawnictwo Fundacja Synapsis, Warszawa 1999.
18. Dymara B., Żywioł i radość zabawy, czyli o zagubionych wartościach ludycznej edukacji. [w:] B. Dymara (red.), Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludycznej edukacji, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, 52-82.
19. Dyner W., Zagadnienie zabawy w przedszkolu, PZWS, Warszawa 1971.
20. Elkonin D.B., Psychologia zabawy, WSiP, Warszawa 1984.
21. Emiluta-Rozya D., Lipiec D., Więcek-Poborycz I., Komunikacja niewerbalna i werbalna dzieci z ASD oraz dzieci rozwijających się prawidłowo – uściślenia terminologiczne [w:] J. Kwasiborska-Dudek (red.), Diagnostyka i terapia logopedyczna małego dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD), Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2020, 33-51.
22. Erikson E. H., Zabawa i aktywność [w:] A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), Dziecko w zabawie i świecie języka, Wydawnictwo Zys i S-ka, Poznań 1995, 232-269.
23. Frith U., Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Sopot 2016.
24. Greenspan S. I., Wieder S., Dotrzeć do dziecka z autyzmem. Jak pomóc dzieciom nawiązać relacje, komunikować się i myśleć. Metoda Floortime, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.
25. Huerta M., Bishop S.L., Duncan A., Hus V., Lord C., Application of DSM-5 criteria for autism spectrum disorder to three samples of children with DSM-IV diagnoses of pervasive developmental disorders, „The American Journal of Psychiatry” 2012, 169 (10), 1056-1064.

26. Huizinga J., *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1967.
27. Huizinga J., *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1985.
28. Hurlock E., *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1961.
29. Hurlock E., *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1985.
30. Izdebska J., *Dziecko w świecie mediów elektronicznych. Teoria, badania, edukacja medialna*, Trans Humana, Białystok 2007.
31. Jagieła J., Urbaniak-Zajac D., Kos E., *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka [recenzja]*, „Pedagogika”, 2014, 23, 651-659.
32. Jaklewicz H. *Autyzm wczesnodziecięcy - próba wyróżnienia postaci klinicznych [w]: W. Dykcik (red.), Kontrowersje i wyzwania*, Wydawnictwo Eruditus, Poznań 1994, 47-55.
33. Jurgiel A., *Doświadczenie szkoły przez uczniów, Rekonstrukcja fenomenograficzna*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2009, 10 (2), 142-148.
34. Jurgiel-Aleksander A., *Dorosły w świadomości przedszkolaka, Esej prawie naukowy*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2016, 1 (32), 106-112.
35. Kasari C., Freeman S., Paparella T., *Joint attention and symbolic play in young children with autism: a randomized controlled intervention study*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines”, 2006, 47 (6), 611-620.
36. Kasari C. i inni, *Randomized controlled caregiver mediated joint engagement intervention for toddlers with autism*, „Journal of Autism and Developmental Disorders”, 2010, 40 (9), 1045-1056.
37. Kasari C., Paparella T., Freeman S., Jahromi L.B., *Language outcome in autism: Randomized comparison of joint attention and play interventions*. „Journal of Consulting and Clinical Psychology”, 2008, 76, 120-134.
38. Kasari C., Shire S.Y., Jasper, [w:] Volkmar F. R., (red.), *Encyclopedia of autism spectrum disorders*, NY Springer, New York 2018
39. Kuhl, P. K., *Is speech learning „gated” by the social brain?*, *Developmental Science*”, 2007, 10, 110-120.
40. Kruk-Lasocka J., *Pedagogika dzieci z autyzmem i zespołami psychozopodobnymi*, [w:] W. Dykcik, (red.), *Pedagogika Specjalna*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1997, 125-132.
41. Kruk-Lasocka J., *Autyzm czy nie autyzm? Problemy diagnozy i terapii pedagogicznej małych dzieci*, Wydawnictwo DSWE, Wrocław 2000.

42. Kruk-Lasocka J., Diagnostowanie autyzmu - Primum non nocere [w]: W. Dykcik (red.), Kontrowersje i wyzwania, Wydawnictwo Eruditus, Poznań 1994, 139-170.
43. Kruk-Lasocka J., Psychomotoryka w rozpoznawaniu stanów ze spektrum autyzmu u dzieci, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
44. Lynch H., Prellwitz M., Schulze Ch., Moore A., The state of play in children's occupational
45. therapy: A comparison between Ireland, Sweden and Switzerland, „British Journal of Occupational Therapy”, 2018, Vol. 81(1) 42–50.
46. Maciejewska-Mroczek E., Mrówcza zabawa. Współczesne zabawki, a społeczne konstruowanie dziecka, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2012.
47. Mastrangelo, S., Play and the child with autism spectrum disorder: From possibilities to practice. „International Journal of Play Therapy”, 2009, 18, 13-30.
48. Morton F., The idea of Phenomenography. Abstract, [w:] Ch. Bruce, (red.), Phenomenography: Philosophy and Practice. Proceedings. R. Ballantyne, Center for Applied Environmental and Social Education Research, Brisbane 1994, 7-9.
49. Mizerek H., Studium przypadku w badaniach nad edukacją. Istota i paleta zastosowań, „Przegląd Pedagogiczny Wałbrzyskiej Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości”, 2017, 1, 9-22.
50. Muchacka B., Zabawa w poznawczym rozwoju dziecka, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, 1 (3), 7-18.
51. Olechnowicz H., Wokół autyzmu. Fakty, skojarzenia, refleksje, WSiP, Warszawa 2004.
52. Olechnowicz H., Wiktorowicz R., Dziecko z autyzmem. Wyzwalanie potencjału rozwojowego, PWN, Warszawa 2013.
53. Pilch T., Zasady badań pedagogicznych, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
54. Pietras T., Podgórska-Jachnik D., O współczesnym usytuowaniu problematyki autyzmu w przestrzeni między dyskursem medycznym i społecznym [w:] T. Pietras, D. Podgórska-Jachnik, K. Sipowicz, A. Witasiuk (red.), Spektrum autyzmu – od diagnozy i terapii do integracji i inkluzji, Wydawnictwo Continuo, Wrocław 2022, 15-23.
55. Pisula E., Autyzm. Fakty, wątpliwości, opinie, WSPS, Warszawa 1993.
56. Pisula E., Autyzm u dzieci. Diagnoza, klasyfikacja, etiologia, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
57. Pisula E. Autyzm i przywiązanie. Studia nad interakcjami dzieci z autyzmem i ich matek, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2003.
58. Pisula E., Małe dziecko z autyzmem, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2005.



59. Pisula E., Autyzm przyczyny, symptomy, terapia, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2010.
60. Pisula E., Rodzice dzieci z autyzmem, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012
61. Pisula E., Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2016.
62. Prokopiak A., Diagnoza funkcji poznawczych osób ze spektrum autyzmu-wybrane aspekty, [w:] A. Prokopiak (red.), Osoby ze spektrum autyzmu w biegu życia, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2020, 111-139.
63. Przetacznik-Gierowska M., Świat dziecka aktywność – poznanie – środowisko, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1985.
64. Ray-Kaesler S., Thommen E., Baggioni E., Stanković M., Play in children with autism spectrum and other developmental disorders, „Play Development in Children with Disabilities”, 2017, 4 (23)17, 137-144.
65. Rogers S. J., Dawson G., Vismara L.A., Palomo R., Belinchón M., Ozonoff S., Autism and family home movies: a comprehensive review, „Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics”, 2006, 27 (2), 59-68.
66. Rogers S. J., Vismara L., Wagner A. L., McCormick C., Young G., Ozonoff S., Autism treatment in the first year of life: A pilot study of Infant Start, a parent-implemented intervention for symptomatic infants. „Journal of Autism and Developmental Disorders”, 2014, 44, 2981-2995.
67. Rogers S. J., Dawson G., Vismara L. A., Metoda wczesnego startu dla dziecka z autyzmem ESDM. Jak wykorzystać codzienne aktywności, aby pomóc dzieciom tworzyć więzi, komunikować się i uczyć, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.
68. Román-Oyola R., Figueroa-Feliciano V., Torres-Martínez Y., Torres-Vélez J., Encarnación-Pizarro K., Frago-Pagán S., Torres-Colón L., Play, Playfulness, and Self-Efficacy: Parental Experiences with Children on the Autism Spectrum Hindawi Occupational Therapy International, University of Puerto Rico, 2018, 2-18.
69. Schreibman L., Dawson G., Stahmer, A. C., Landa R., Rogers S. J., McGee G. G., i in. Naturalistic Developmental Behavioral Interventions: Empirically Validated Treatments for Autism Spectrum Disorder. „Journal of Autism and Developmental Disorders”, 2015, 45 (8), 2411-2428.
70. Skórczyńska M., Wczesne diagnozowanie autyzmu – perspektywy i dylematy, [w:] B. Winczura (red.), Autyzm. Na granicy zrozumienia, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, 35-65.
71. Steiner A., Goldsmith T.R., Snow A.V, Chawarska K., Practitioner’s Guide to Assessment of Autism Spectrum Disorders in Infants and Toddlers. „Journal of Autism and Developmental

- Disorders”, 2012, 42 (6), 1183-1196.
72. Sułkowski B., Zabawa. Studium socjologiczne, PWN, Warszawa 1984.
73. Twardowski A., Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami w środowisku rodzinnym, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2022.
74. Tyszkowa M., Aktywność i działalność dzieci i młodzieży, WSiP, Warszawa 1977.
75. Waligórska A., Waligórski M, Naturalistyczne interwencje rozwojowo-behawioralne jako konsensus w terapii autyzmu [w:] A. Rozetti, F. Rybakowski (red.), Spektrum autyzmu: neurorozwojowe zaburzenia współwystępujące, Warszawa, Krajowe Towarzystwo Autyzmu, 115-123.
76. Wetherby A., Woods J., J., Early social interaction project for children with autism spectrum disorders beginning in the second year of life: A preliminary study. „Topics of in Early Childhood Special Education”, 2006, 26 (2), 67-82.
77. Wetherby A.M. i inni, Parent-implemented social intervention for toddlers with autism: an RCT, „Pediatrics”, 2014, 134 (6), 1084-1093.
78. Winczura B., Zabawa jako komponent rozwoju teorii umysłu u dzieci z autyzmem [w:] B. Winczura (red.), Autyzm. Na granicy zrozumienia, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, 87-98.
79. Winczura B., Komunikacja społeczna u dzieci ze spektrum autyzmu w świetle prekursorów rozwoju teorii umysłu [w:] B. Kaczmarek, A. Wojciechowska (red.) Autyzm i AAC. Alternatywne i wspomagające sposoby porozumiewania się w edukacji osób z autyzmem, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, 131-143.
80. Winczura B., Dziecko z autyzmem. Terapia deficytów poznawczych a teoria umysłu, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.
81. Winczura B., Od wczesnych zwiastunów autyzmu po przywiązanie – rozwój relacji społecznych dzieci ze spektrum autyzmu w kontaktach z bliskimi, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, 2017, 19, 69-94.
82. Winnicott D. W., Zabawa i rzeczywistość, Wydawnictwo Imago, Gdańsk 2011.
83. Wygotski L. S., Problem rozwoju wyższych funkcji psychicznych, [w:] Wygotski L. S., Wybrane prace psychologiczne, PWN, Warszawa 1978, 35-71.