



Jacek Bleszyński

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

ORCID 0000-0002-6553-0550

Wychowanie jako współdziałanie – jak osoby z autyzmem odbierają możliwości tkwiące w pedagogice szkolnej

**Education as cooperation – how people with autism perceive
the possibilities inherent in school pedagogy**

Abstract: This article is based on an extract of a broader study devoted to statements of people with autism about upbringing activities in education. The analysed material concerned the vision of people with autism – how the care and the educational process should be conducted, and what we should aim for in the school system. This is innovative research because until now we have mainly relied on the knowledge of professionals and parents, who have indirectly influenced the actions and support programmes. By gaining direct information from the personal experiences of people with autism, it has become possible to present the voice of those most concerned, showing the possibilities of a personalistic approach to these interventions.

Keywords: autism, upbringing, socialisation, self-advocacy.

Wprowadzenie

Wychowanie jest jednym z podstawowych oddziaływań wpisanych w proces instytucji podejmujących się wspierania rozwoju, w szczególności młodego pokolenia. Można je ukazać jako ciąg czynności zmierzających do nabywania wymaganych w danym społeczeństwie postaw, jak również odpowiednich cech (dobre lub złe wychowanie). Działania te są najczęściej kojarzone z czynnościami podejmowanymi przez pedagogów. Zdaniem Wincentego Okonia to „świadomie organizowana działalność społeczna,

oparta na stosunku wychowawczym między wychowankiem, a wychowawcą, której celem jest wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka” (Okoń, 2001, s. 445). Jak wskazała Agnieszka Salamucha (2004), w samej literaturze pedagogicznej mamy różne podejścia do definiowania słowa *wychowanie* w odniesieniu do funkcji pedagoga i ucznia („x wychowuje y” lub „y jest wychowywany przez x”). Dzisiaj ważnym staje się odchodzić od definiowania wychowania jako procesu ograniczonego jedynie do zinstytucjonalizowanych form poprzez poszerzenie o rolę rodziny. Jak zauważa Ewelina Piecucha „szczęśliwie przeżyte dzieciństwo daje stabilne podstawy do pozytywnego funkcjonowania w społeczeństwie – zwiększają się również szanse wychowania człowieka, który będzie dążył do utrzymania równowagi, w jakiej był wychowywany” (Piecucha, 2012, s. 79). Przekształcenia społeczne na przełomie XX i XXI wieku sprawiły, że rodzina została nie tylko upodmiotowiona w procesie wychowawczym, ale nadano jej również odpowiedzialność za rozwój wartości. Znalazło to odzwierciedlenie w nauczaniu Kościoła Katolickiego, szczególnie w dokumentach nauczania społecznego (Sozańska, 2014).

Najważniejszym elementem oddziaływań wychowawczych jest wspólne działanie z podmiotem poddawany tym procesom, a zatem wchodzenie w interakcje. Uzasadnia to współdziałanie, współkreowanie rzeczywistości społecznej opartej na wspieraniu i doskonaleniu rzeczywistości – a nie jedynie jej odtwarzaniu. Przykładem może być wsłuchanie się w głos osób poddawanych procesom wychowawczym. Szczególnie interesujące stało się uzyskanie odpowiedzi od osób często izolujących się (czyli przejawiających aspołeczne zachowania), jak również wskazujących na swoją odmienną poznawczą, często unikających, czy wręcz niepoddających się oddziaływaniom wychowawczym. Barbara Wojciechowska-Charlak i Teresa Zubrzycka-Maciąg zwróciły uwagę na „dążenie do dojrzałości, wyrażającej się m.in. w autonomii i samodzielności w myśleniu, przeżywaniu, działaniu, dokonywaniu wyborów [...] tworzenie warunków do rozwijania w uczniach poczucia podmiotowości przez rozbudzanie ich aktywności, [...] wyłącznie w sytuacjach dwupodmiotowych, gwarantujących poszanowanie godności wszystkich partnerów interakcji edukacyjnych” (Wojciechowska-Charlak i Zubrzycka-Maciąg, 2016, s. 41).

Grażyna Kutra odwołała się do „modelu samoregulacyjnego, w którym przyjmuje się, że człowiek jest z natury silną jednostką, zdolną do twórczego dostosowania się do wymagań zewnętrznych i konstruowania swojego życia” (Kutra, 2019, s. 44). Takie podejście wskazuje na oddziaływanie mające charakter wspólnego dążenia do osiągnięcia pełnego rozwoju, jaki dokonuje się

przez całe nasze życie. Jest to ukazanie wartości personalnych, osobistych, które poprzez uspołecznienie - nabywanie kompetencji społecznych, indywidualnych - przybliży do przedstawianych wartości.

Dotychczas opublikowano wiele poradników dotyczących edukacji i wychowania oraz prowadzenia terapii uczniów z autyzmem (np. Schopler, Reichler i Lansing, 1995; Lövaas, 1993; Budzińska, 2020). Ich adresatami byli rodzice (Willey, 2018; Robison, 2019), w tym rodzice z autyzmem, u których dzieci zdiagnozowano autyzm (np. Grandin, 2019; 2006), jak również nauczyciele i terapeuci (np. Notbohm, 2017; Barłóg, 2001; Danielewicz i Pisula, 2003; Winter, 2006; Waclaw, Aldenrud i Ilsted, 2000; Gałka, Pęczkowska, 2009). Obecnie dokonujemy prób poznania tego problemu w oparciu o autorefleksję osób z autyzmem. Powstaje coraz więcej publikacji opartych na informacjach pozyskanych od osób z autyzmem na temat spostrzeżenia przez nie świata, odkrywających przed nami jego odmienne rozumienie i odbieranie. Można tu odwołać się do samodoświadczenia rodziców osób z autyzmem (np. Lua i in., 2015), jak również badań prowadzonych np. przez Dorotę Pufund, która wskazała, iż „Z analizowanych przekazów blogerów zarysowuje się tożsamościowy model postrzegania autyzmu i jego reprezentacji. Pozyskany obraz ukazuje, iż dochodzenie do samo(z)-rozumienia możliwe jest dzięki jednostkowemu przeżywaniu własnej biografii” (Pufund, 2021, s. 24). Opinie samych osób z autyzmem pozyskane w formie badań netnograficznych przedstawiłem już wcześniej, co spotkało się z zainteresowaniem ze względu na odmienną podejścia do postrzegania i wyjaśniania - zmierzającego do zrozumienia problemów osób z autyzmem (Bleszyński, 2019a; 2019b; 2020).

Wychowanie - działania pomiędzy naprawianiem a samokształtowaniem uczniów z autyzmem

Podejście inkluzyjne pozwala na poszukiwanie dróg działań zbliżających do podejścia personalistycznego, wskazującego na upodmiotowienie badanych, jak również na ich istotną rolę w całym procesie. Prezentowane badania zostały zainicjowane w latach dwudziestych XXI w. i pozwoliły skupić się na bezpośrednim przekazie osób dzielących się własnymi doświadczeniami. Początkowo badaniami zostały objęte osoby z niepełnosprawnością intelektualną (w stopniu lekki, umiarkowanym i znacznym), a następnie z autyzmem. Uzyskane wyniki potwierdziły konieczność, czy wręcz niezbędność otworzenia się na informacje od nich, a nie bazowanie jedynie na informacjach o nich (Bleszyński, 2017a; 2017b, Orłowska, Bleszyński, 2014). Pozwoliło to na odniesienie się w badaniach netnograficznych do poznania,

czym jest dla nich autyzm, jak odbierają rzeczywistość osoby z autyzmem (Błeszyński 2019a) i jakie mają zdanie na temat edukacji (Błeszyński, 2022).

Opis grupy badanej

Badania przeprowadzono w 2020 roku w Polsce, gromadząc 62 kwestionariuszy wywiadów. Badana grupa to 34 kobiety, 26 mężczyzn, 2 osoby określiły płeć jako inną (często określane jako niebinarne, bez utożsamiania się z konkretną płcią). Respondentami były osoby w wieku od 14 do 47 roku życia. Średnia wieku badanych wyniosła 28,3, w podziale na płeć - u kobiet 33,9 u mężczyzn 23,6 i inne 13,8. Większość osób ukończyła studia wyższe (33 osoby - 53,23%) na różnych kierunkach (najczęściej humanistyczne i powiązane ze sztuką). Czternaście osób uczęszczało do szkoły ponadpodstawowej lub ją ukończyło (22,58%). Dziewięć osób po ukończeniu szkoły podstawowej kontynuowało naukę, ale nie ukończyło kolejnego etapu edukacji. Cztery osoby były uczniami ostatnich klasach szkoły podstawowej (20,97%). Pozostałe 2 osoby (3,22%) nie wskazały wykształcenia.

Badania

W badaniach zastosowano wywiad z wykorzystaniem zamkniętych forów internetowych, które zapewniły mi dostęp do grup samorzeczniczych osób z autyzmem. Sposób zbierania danych z wykorzystaniem metody netnograficznej (opierające się na koncepcji Roberta V. Kozinetsa, 2012) prowadziłem już wcześniej i dotyczyły one funkcjonowania i opinii o autyzmie z perspektywy samych osób z ASD (Błeszyński, 2020, 2021).

Badanie miało charakter projekcyjny. Głównym celem było uzyskanie informacji, które miały często charakter deklaracyjny, jaki wynikał z wcześniejszych doświadczeń związanych z edukacją (w kilku przypadkach obecnych). Analiza zebranego materiału pozwoliła na zdefiniowanie rodzaju błędów opiekuńczo-wychowawczych (wskazanych przez osoby z autyzmem), jak również wytyczenia kierunku działań, aby je wyeliminować lub ograniczyć. Jest to bazowanie na autorefleksji, odniesienie się do poszukiwania optymalnego systemu wsparcia wychowawczego (dostosowanego do potrzeb i możliwości ucznia).

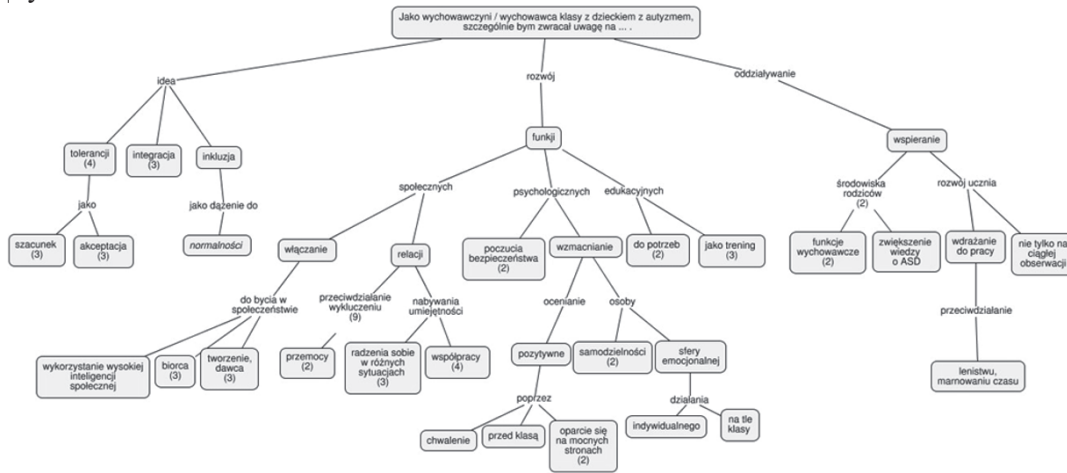
Badania i analizę uzyskanego materiału oparto o paradygmat krytyczny, zakładający ewoluowanie rzeczywistości przez wartości zewnętrzne.

Problemem badawczym był kontekst nie tylko postrzegania roli wychowawcy z perspektywy wychowanka, ale również jako propozycje – co zrobić i z czego można zrezygnować w procesie wychowania.

Prezentacja wyników badań

Uzyskane w badaniach wyniki powiązано, starając się zachować intencję respondentów. Pozwoliło to na przedstawienie treści, wskazując na trzy główne obszary informacji dotyczących podejmowanych celów (idei),

Ryc. 1



kierunku (rozwoju) oraz wskazywanych oddziaływań.

W przypadku idei wskazywano przede wszystkim podejście personalne - ukierunkowane na osobę, uwzględniające indywidualność, niepowtarzalność - to podejście o charakterze tolerancji pozwalające na włączenie społeczne (inkluzja i integracja). Przykładowe wypowiedzi respondentów:

Integrację i robienie w grupach (K16); akceptację dziecka przez resztę klasy (M35); Tolerancję i akceptację drugiego człowieka (M22); Tolerancję i szacunek wobec niego (M25).

Przykłady wypowiedzi wskazujących na dążenie do akceptacji, społeczne przystosowanie jako równości również z innymi grupami społecznymi:

Bym zwracała uwagę, że nie tylko z autyzmem, ale i też bardzo religijni, obcokrajowcy, ubodzy, prymusi, czy też LGBT są równi jak „normalni” (K18); Tolerancje w stosunku do osób z zaburzeniami. Nie prowokowanie sytuacji stresujących. Aby zachowanie dzieci w grupie było opanowane (I16).

W przypadku dążenia do rozwoju można wymienić trzy kierunki: społeczny, psychologiczny i edukacyjny. Funkcje społeczne powiązано z ideą włączenia osób z autyzmem do społeczeństwa, np.:

Sama z siebie bym dopytywała, czy w czymś pomóc, czy dziecku z autyzmem dobrze idzie zadanie. Zwróciłabym uwagę na relacje między dziećmi. I na to by była cisza i spokój w klasie, zwłaszcza w trakcie pracy w grupach (K14); Relacje z innymi dziećmi, relacje z nauczycielami, relacje w domu (K35).

W przypadku funkcji psychologicznych, szczególną uwagę zwrócono na udzielanie wsparcia w dążeniu do samodzielności – samostanowienia, np.:

mocne strony i starał się w maksymalnym stopniu je wykorzystać i starać się akceptować odmienność. Egzekwowałbym akceptację odmienności osoby z autyzmem przez grupę, a nie odwrotnie (M25); Jako bezpieczna opoka (M39).

szczególną uwagę zwracałabym na aspekt relacji i wzajemnego zrozumienia pomiędzy uczniami; poświęcałabym czas na pielęgnowanie relacji, pokazywanie indywidualnych potrzeb każdego z uczniów; dbałabym o swój kontakt z uczniami, aby wiedzieli, że zawsze mogą zwrócić się do mnie po wsparcie (K35); starałabym się nadrobić braki w wychowaniu spowodowane przez rodziców i lenistwo uczniów (K36); Mocne strony i możliwości (M39).

Dobra atmosferę w klasie, wzajemna akceptację i uświadomienie wszystkim dzieciom ich mocnych stron (K40); Zwiększanie świadomości i wiedzy na temat autyzmu wśród dzieci i rodziców (K42); Poszanowanie prywatności, nie mówiłbym na forum klasy złych rzeczy, nie zwracałbym uwagi na głos, nie mówiłbym po nazwisku i wspierałbym rodziców (M24); Możliwości wzmacniania dobrych postaw u dziecka z ASD, treningi społeczne, szukanie mocnych cech i umiejętności. Kładłbym nacisk na rozwijanie tych obszarów. Mój brat jest pchany w stronę programowania świetnie mu to idzie. nauczyciel to zauważył. Ja nie miałem tyle szczęścia (M28).

Zwrócono uwagę na działania destrukcyjne, postrzegane jako demobilizujące, jak również demotywujących, np.

Wykluczanie (K14); To czy uczeń nie jest wykluczany, prześladowany przez rówieśników, czy rodzice nie nastawiają swoich dzieci przeciwko temu uczniowi (K19); To czy nie krzywdzą tego dziecka i czy ono nie krzywdzi ich (K18); To czy uczeń nie jest wykluczany, prześladowany przez rówieśników, czy rodzice nie nastawiają swoich dzieci przeciwko temu uczniowi (K19); Relacje danego dziecka z innymi uczniami (czy nie

jest „kozłem ofiarnym” (K24); to by dziecko było w grupie, a nie obok, ani poza, by było rozumiane przez wszystkich wokół i by również ono mogło zrozumieć ludzi wokół (K24b); Na wszelkie sygnały przemocy, nie dopiero wtedy, kiedy dosłownie poleje się krew albo będzie potrzebna pomoc lekarska (I21).

Respondenci sformułowali i takie stwierdzenie, np.:

nie wyobrażam sobie powrotu do szkoły w roli nauczyciela (K35).

Podsumowanie i dyskusja

Należy zaznaczyć, iż przedstawione powyżej wypowiedzi osób są elementem szerszych badań, jakie będą zaprezentowane w publikacji zwartej. Należy podkreślić, iż nie są to wypowiedzi, które powinniśmy traktować jako reprezentatywne dla wszystkich osób z autyzmem. To wprowadzenie i próba podjęcia dyskusji nad szerszym zjawiskiem - poszerzanie znaczenia wypowiedzi podmiotów działań opiekuńczo-wychowawczo.

Wypowiedzi respondentów wskazują na świadomość problemu i podejmowane przez nich próby wpływania na kształtowanie zastosowanego wobec nich procesu socjalizacji - adaptacji w systemie instytucjonalnym. Przedstawione opinie ujawniają przeżywanie doświadczeń, chęć podjęcia współpracy oraz próby poszukiwania rozwiązań trudnych dla nich sytuacji (przykładem może być wypowiedź z Internetu: *Nie jestem fanem większości terapii behawioralnych, opartych na negatywnych doświadczeniach. Moje mechanizmy radzenia sobie to sztuka - muzyka, rysunek, malarstwo, pisanie i fotografia. Odkryliśmy, że kolorowanie i rysowanie również pomaga dziewczynom. Kiedy dziewczyny muszą zwolnić i skupić się ponownie, muzyka [co ciekawe, Elvis – „Love Me Tender”] działa* (Rudy, 2022)¹. Dorota Podgórska-Jachnik taką korelacyjność określiła „wsparciem udzielanym, a wsparciem doświadczanym” (Podgórska-Jachnik, 2014, s. 89). Jest to niewątpliwie wynik podejścia, na jakie wskazuje Joanna Buława-Halasz, iż „miarą jakości życia w przypadku osób autystycznych powinno być to, co posiada sens i znaczenie dla nich samych, a nie dla ludzi typowych” (Buława-Halasz, 2017, s. 58).

Wskazania te ukierunkowują nas na teorię chrześcijańskiej pedagogiki personalno-egzystencjonalnej ks. Janusza Tarnowskiego. Zwraca się w niej

¹ I'm not a fan of most behavioral therapies, based on negative experiences. My coping mechanisms are art—music, drawing, painting, writing, and photography. We've found that coloring and drawing help the girls, too. When the girls need to slow down and refocus, music (curiously, Elvis—„Love Me Tender”) works.

uwagę na pseudowychowanie (przeciwdziałanie tresurze, administrowaniu, treningowi, moralizatorstwu, manipulatorstwu przez kształtowanie osobowości - Tarnowski, 1993, s. 12-13). Ks. J. Tarnowski wskazuje na wychowanie ujęte jako spotkanie, kształtujące się w dialogu, odbywające się z zachowaniem obustronnej autentyczności - spotkanie (jako wspólne zaistnienie) i zaangażowanie. Jak wskazuje Bogusław Śliwerski (2015, s. 81), ks. J. Tarnowski w swojej koncepcji nie zakładał jednego modelu działania, jedynie otwartość na drugą osobę, ale odbywać się może tylko „poprzez wzrastanie i pogłębianie swojego człowieczeństwa, aby najlepiej służyć innym, zwłaszcza młodym i dzięki nim kształtować się ustawicznie” (Tarnowski, 1993, s. 179). Ks. Stanisław Chrobak zwraca uwagę, iż w podejściu tym „[W]ychowanie rozpatrywane z punktu widzenia antropologicznego ma na celu udostępnić drugiemu - wychowanekowi - wejście w jego własne człowieczeństwo i dobre jego ukształtowanie. To, co odkrywa biologia czy psychologia, nabiera pełnego znaczenia dopiero na innej płaszczyźnie, która ma charakter duchowy” (Chrobak, 2018, s. 37).

W tym ujęciu respondenci zwrócili uwagę zarówno na poszanowanie ich odmienności (jako specyficznego dla autyzmu sposobu poznawania i kształtowania się wizji rzeczywistości), samostanowienie (poprzez współudział w podejmowanych działaniach), współdziałanie z poszanowaniem indywidualnego procesu współkreowania rzeczywistości (często, jakże odkrywczym dla społeczeństwa – przykładem może być np. T. Grandin).

Tak, jak wskazuje ks. S. Chrobak „Działalność pedagogiczna powinna pomagać właśnie w odszukiwaniu „najgłębszego ja”, aby stawało się ono coraz bardziej dominującym ośrodkiem myśli, uczuć, czynów - krótko mówiąc - całej osoby człowieka. Jeśli nauczyciel osiągnie postawę autentyczności ze strony ucznia, który stanie się dla niego partnerem dialogu i w pewnym przynajmniej stopniu nastąpi między nimi zdarzenie spotkania, wtedy pojawia się możliwość, że przejawia się również w jakiejś formie - przynajmniej u niektórych uczniów - także i zaangażowanie. Podobnie jak autentyzm, dialog i spotkanie, tak również postawa zaangażowania ma swoje źródło w „najgłębszym ja”, rdzeniu osoby ludzkiej. Zatem każdy wychowawca, nie może nigdy tracić ani cierpliwości, ani nadziei” (Chrobak, 2013, s. 19).

W codziennej praktyce opiekuńczo-wychowawczej niezwykle ważne jest rozpoznanie możliwości wychowanka z autyzmem. Powinien być on nie tyle wyzwaniem dla pedagoga, ale przyczynkiem do poznaniem innego / odmiennego sposobu poszukiwania dróg ku samostanowieniu w społeczeństwie. To wskazanie poszukiwania, bycia otwartym i kreatywnym pedagogiem. Poszukiwanie dróg wsparcia osób z autyzmem nie jest powielaniem wzorców, lecz poszukiwaniem nowych metod, ale przede wszystkim

próbą wniknięcia i zrozumienia we wspólnym osiągnięciu celu, jakim jest współdzielenie społecznej rzeczywistości.

Bibliografia:

- Barłóg, K. (2001). Dziecko autystyczne w klasie szkolnej. *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne*, 8/9, 26–28.
- Błeszyński, J. J. (2019a). Samoocena autyzmu – jak osoby ze spektrum zaburzeń autyzmu odbierają autyzm. Badania netnograficzne. *Logopedia Silesiana*, 8, 124–136.
- Błeszyński, J. J. (2019b). Self – Regard of Individuals with Autism – How People from the Autism Spectrum Perceive Autism. *A Netnographic Research. Integrative Psychological and Behavioral Science*, 55, 665–681.
- Błeszyński, J. J. (2020). *Co osoby z autyzmem mówią nam o autyzmie. Raport z badań*. Toruń: UMK.
- Błeszyński, J. J. (2017a). Jakość życia - determinant pracy terapeutycznej z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie na tle przypadku. *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*, LXX, 56–66.
- Błeszyński, J. J. (2017b). Jakość życia - determinant pracy terapeutycznej z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie. W: A. Cybal-Michalska, M. Orłowska, M. Walancik (red.), *Młodość - między partycypacją a (samo)wykluczeniem*. Wydawnictwo Naukowe Wyższa Szkoła Biznesu, Dąbrowa Górnicza.
- Budzińska, A. (2020). *Skuteczna terapia dziecka z autyzmem. Praktyczny poradnik dla terapeutów i rodziców*. Sopot: GWP.
- Buława-Halasz, J. (2017). *Rehabilitacja społeczna i zawodowa dorosłych osób autystycznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Chrobak, S. ks. (2013). Urzeczywistniać swoje człowieczeństwo: humanizm integralny ks. prof. Janusza Tarnowskiego. *Studia z Teorii Wychowania*, 4/1(6), 9-22.
- Chrobak, S. ks. (2018). Pedagogika skoncentrowana na osobie Janusza Tarnowskiego koncepcja wychowania integralnego. *Pedagogika Społeczna*, 1(67), 27-38.
- Danielewicz, D., Pisula, E. red. (2003). *Terapia i edukacja osób z autyzmem. Wybrane Zagadnienia*. Warszawa: APS.
- Gałka, U., Pęczkowska, E. (2009). *Dziecko z autyzmem w szkole i przedszkolu*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

- Grandin, T. (2006). *Myślenie obrazami oraz inne reakcje z życia z autyzmem. THINKING IN PICTURES. My Life with Autism*. Warszawa: Synapsis, Fraszka Edukacyjna.
- Grandin, T. (2019). *Ja widzę to tak. Osobiste spojrzenie na autyzm i zespół Aspergera*, tłum. A. Pałynyczko-Ćwiklińska. Gdynia: Harmonia.
<https://doi.org/10.1007/s12124-021-09601-3> (data dostępu:10.12.2021).
- Rudy, L. J. (2022). *Autistic Adults as Parents or Guardians. How autistic adults raise kids*. Pobrano z: <https://www.verywellhealth.com/autistic-adults-as-parents-4147325> (data dostępu: 6.06.2022).
- Katra, G. (2019). Współczesne ujęcia i modele wychowania. *Psychologia Wychowawcza*, 16, 27–48. DOI: 10.5604/01.3001.0013.6331 (data dostępu:12.10.2019).
- Lövaas, I. O. (1993). *Nauczanie dzieci niepełnosprawnych umysłowo: mój elementarz*. Warszawa: PWN.
- Lu, M., Yang, G., Skora, E., Wang, G., Cai, Y., Sun, Q., Li, W. (2015), Self-esteem, social support, and life satisfaction in Chinese parents of children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 17, 70-77.
- Notbohn, E. (2017), *Dziesięć rzeczy, o których chciałoby ci powiedzieć dziecko z autyzmem*. Kraków: UJ.
- Okoń, W. (2001). *Słownik Pedagogiczny*. Warszawa: Żak.
- Orłowska, M., Błeszyński J. J. (2014), Jakość życia dzieci autystycznych. *Pedagogika Rodziny* 4/3, 133-147.
- Piecuch, E.(2012). Wychowanie szczęśliwego człowieka podstawowym celem rodziców. *Wychowanie w Rodzinie*, 6, 63-81.
- Podgórska-Jachnik, D. (2014). *Praca socjalna z osobami z niepełnosprawnością i ich rodzinami*. Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
<https://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/5540> (data dostępu: 16.04.2020).
- Pufund, D. (2021). (Z)rozumieć autyzm. Doświadczenie autyzmu przez blogujących self-adwokatów. W: G. Całek, J. Niedbalski, M. Raclaw, D. Żuchowska-Skiba (red.), *Zrozumieć niepełnosprawność. Problemy, badania, refleksje - perspektywa młodych badaczy*. Łódź: UŁ.
- Robison, J. E. (2019). *Jestem inny. Moje wskazówki dla aspiach, ich rodziców i terapeutów*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Salamucha, A. (2004). Definicje wychowanie w literaturze pedagogicznej. *Roczniki Nauk Społecznych*. XXXII/2, 31-43.

- Schopler, E., Reichler, R. J., Lansing M. (1995). *Techniki nauczania dla rodziców i profesjonalistów*. Gdańsk: Stowarzyszenie Pomocy Osobom Autystycznym.
- Sozańska, E. s. USJK (2014). Rodzina jako środowisko wychowania w wartościach. *Łódzkie Studia Teologiczne*, 23(3), 39-51.
- Śliwerski, B. (2015). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Impuls.
- Tarnowski J. ks. (1993). *Jak wychowywać?* Warszawa: ATK.
- Waclaw, W., Aldenrud, U., Ilsted, S. (2000). *Dzieci z autyzmem i zespołem Aspergera. Praktyczne doświadczenia z codziennej pracy*. Katowice: Śląsk.
- Willey, L. H. (2018). *Udawanie normalnej. Życie z zespołem Aspergera (zaburzeniami ze spektrum autyzmu)*. Kraków: WE.
- Winter, M. (2006). *Zespół Aspergera. Co nauczyciel wiedzieć powinien. Poradnik nauczyciela, wychowawcy, pedagoga*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Wojciechowska-Charlak, B., Zubrzycka-Maciąg, T. (2016). Podmiotowe interakcje w wychowaniu. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 35/1, 41-54.