

Ewa Hrycyzna

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski

Katedra Języka Polskiego i Logopedii

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2932-1313>

Wybrane problemy poznania i metodologii badań w logopedii – na przykładzie zaburzeń ze spektrum autyzmu

Some issues of cognition and research methodology in speech and language pathology – on the example of autism spectrum disorders

Streszczenie: W związku z dużym zróżnicowaniem metod badań nad autyzmem autorka dostrzega potrzebę pogłębionej refleksji metodologicznej przed planowaniem badań własnych, dotyczących kompetencji semantyczno-leksykalnej dzieci z autyzmem. W tym celu, za pomocą metody analizy i krytyki piśmiennictwa, zmierza do omówienia wybranych problemów teoretycznych i sformułowania wniosków do badań własnych. Konkluduje, że badanie kompetencji językowej w autyzmie wymaga wytężonej pracy koncepcyjnej, w tym pogłębionej refleksji metodologicznej; dysponowania umiejętnościami praktycznymi składającymi się na warsztat naukowy oraz świadomością epistemologiczną. W końcowej partii szkicuje plan badania rozumienia czasowników przez dzieci z autyzmem.

Słowa kluczowe: poznanie, metodologia, autyzm, kompetencja językowa.

Summary: Due to the wide variety of research methods on autism, the author sees the need for in-depth methodological reflection before planning own research on semantic and lexical competences in children with autism. For this purpose, using the method of the traditional literature review she aims to discuss some theoretical problems and formulate conclusions for her own research. Concludes that studying linguistic competence in autism requires intensive conceptual work, including in-depth methodological reflection; practical skills within research methods and epistemological awareness. In the final part, she outlines a plan to investigating verb comprehension in autistic children.

Keywords: cognition, methodology, autism, language competence and skills.

Wprowadzenie

Kluczowe dla rozwoju logopedii w Polsce są badania i refleksje nad jej metodologią (Grabias 2007; 2012; 2019; Michalik 2015; 2021; Milewski, Kaczorowska-Bray 2015), rozwijane w szczególnym stopniu przez S. Grabiasa, a także M. Michalika. Drugi z autorów, na łamach czasopisma „Logopedia”, zapoczątkował cykl logopedycznych szkiców metodologicznych, z których pierwszy dotyczy podmiotu logopedii (Michalik 2021).

Przedmiotem moich zainteresowań badawczych są zaburzenia semantyczne i pragmatyczne, manifestujące się w przebiegu zaburzeń psychicznych oraz u osób z grupy zwiększonego ryzyka tych zaburzeń. Jednym z kluczowych problemów podejmowanych przeze mnie w tym obszarze jest słownictwo u osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Specyfika tak zakreślonego przedmiotu badań rodzi duże wyzwania metodologiczne. Dotyczy on bowiem zjawisk w dużej mierze niedostępnych bezpośrednio obserwacji; złożonych i wielorako uwarunkowanych (czynnikami biologicznymi i środowiskowymi; fizycznymi i psychicznymi; uniwersalnymi i jednostkowymi; zewnątrz- i wewnątrzjęzykowymi); zmiennych, wariantywnych i podatnych na kontekst. Dotychczasowe badania nad tymi zjawiskami z jednej strony charakteryzują się dużym zróżnicowaniem metodologicznym, z drugiej – wciąż niepełnymi odpowiedziami na wiele pytań. Próba uchwycenia tych zjawisk skłania do tego, by zacząć od początku – od pytania o poznanie. W części pierwszej poruszę wybrane zagadnienia związane z kluczowymi problemami poznania naukowego, w części drugiej przedstawię badania nad autyzmem z zaakcentowaniem aspektu metodologicznego, w części trzeciej omówię metody i techniki, które znalazły zastosowanie w badaniach nad językiem i komunikacją w autyzmie, wyciągając wnioski służące do zaplanowania własnych badań.

Celem artykułu będzie przedstawienie wybranych problemów poznania w logopedii na przykładzie zaburzeń ze spektrum autyzmu oraz wyciągnięcie wniosków do planowanych badań własnych. Zastosowano metodę analizy i krytyki piśmiennictwa. Praca ma charakter koncepcyjny. Materiał źródłowy zebrano w sposób tradycyjny.

Wybrane problemy poznania

Poznanie. Jedną z definicji poznania mówi, iż jest ono intencjonalnym przyjęciem przedmiotu przez podmiot, równoznacznym z nadaniem mu nowego (intencjonalnego) sposobu istnienia w psychice. Ma charakter świadomościowy (niekiedy refleksyjny), asymilacyjny (podmiot przyswaja sobie przedmiot), intencyjny (podmiot odnosi się do przedmiotu), aspektowy (podmiot ujmuje przedmiot poznania tylko pod pewnym kątem). Może być bezpośrednie – wówczas nie występuje składnik pośredniczący między poznającym a przedmiotem poznania (np. poznanie intuicyjne) lub pośrednie, za pośrednictwem sądów, rozumowania, dyskursywnego namysłu. Przedmiotem po-

znania może być jakikolwiek byt, konkretny lub abstrakcyjny; realny, ale też możliwy czy intencjonalny (Podsiad 2000: 930).

Poznanie naukowe. Poznanie naukowe, niewątpliwie stanowiące odrębny rodzaj poznania, w klasycznych definicjach jest określane jako metodyczne, zorganizowane i proporcjonalnie uzasadnione; co odróżnia go od poznania potocznego, definiowanego jako spontaniczne, nieuporządkowane, praktyczne, ogólne, cechujące się brakiem proporcjonalnego uzasadnienia głoszonych tez (Podsiad 2000: 930). W perspektywie antropologiczno-kulturowej poznanie potoczne i naukowe różnią się, ale różnic tych nie ujmuje się w postaci regularnych opozycji binarnych. Poznanie potoczne np. nie jest nieuporządkowane, ale uporządkowane w inny sposób niż poznanie naukowe – poprzez kolekcję, scenariusz, typizację (Bartmiński 2001: 127). Wiedza i poznanie naukowe bazują na wiedzy i języku potocznym, „przetwarzając go i uszlachetniając, a w końcu zaś włączając do zespołu krytycznie rozważonych i uznanych twierdzeń” (Pawłowski 1977: 33–34, za: Bartmiński 2001: 129).

Od starożytności podejmowano próby zdefiniowania kryterium naukowości, które pozwalałoby odróżnić naukę od tego, co nią nie jest. Jest to istotą tzw. problemu demarkacji. W sposób szczególnie problem ten wybrzmiał w pozytywizmie, neopozytywizmie i koncepcjach odziedziczonych, owocując ujęciami bardziej wąskimi, jak u pozytywistów logicznych, którzy kryterium naukowości widzieli w zdaniach sensownych, dających się zweryfikować empirycznie lub wynikających z logiki, albo bardziej szerszymi, jak np. koncepcja T. Kuhna, głosząca, że nie istnieje jedno kryterium naukowości, lecz są one historycznie zmienne, prowadząc do rewolucji paradygmatów naukowych (zob. *Stanford Encyclopedia of Philosophy* on-line, dostęp: 5 IV 2022). Jeśli chodzi o naturę granic między nauką a nienauką, w tradycji pozytywizmu logicznego linia demarkacyjna może i powinna być przeprowadzona w sposób jasny, jednoznaczny i kategoriowy. Na przeciwległym biegunie sytuuje się koncepcja rozumienia nauki jako jednej z form działalności kulturowej człowieka (Zienkiewicz 1995: 10). Doniosłość oddzielania nauki od nienauki jest bardzo czytelna w dobie współczesnej, którą charakteryzuje m.in. otwarty dostęp do różnych źródeł wiedzy oraz wzrost publikacji czy wystąpień pseudonaukowych, czyli udających naukę.

Metoda naukowa. Metoda naukowa to systematyczny, oparty na określonych regułach sposób postępowania, zmierzający do osiągnięcia wiedzy pewnej lub przynajmniej w wysokim stopniu prawdopodobnej (Hartman 2004: 136). Kwestia pewności i prawdopodobieństwa wiedzy naukowej dzieliła i dzieli naukowców. Wynikiem tych podziałów są między innymi trzy postawy wobec poznania: dogmatyzm i sceptycyzm oraz umiarkowany w swych założeniach fallibilizm. Termin ten pochodzi od Ch.S. Peirce’a. Fallibilizm przyjmuje między innymi, że „ludzkie poznanie [także naukowe – E.H.] jest podatne na błędy, a więc nie charakteryzuje go pewność, lecz zaledwie jakiś stopień prawdopodobieństwa” (Hartman 2004: 57).

W refleksji nad metodą naukową poruszano problem optymalnych sposobów osiągnięcia wiedzy naukowej; skutkowało to wyodrębnieniem się dwóch stanowisk. **Monizm metodologiczny** uznał jedność metody naukowego poznania świata (jest

nią metoda empiryczna). **Pluralizm metodologiczny** uznał wielość perspektyw i metod w poznaniu naukowym. Radykalną wersją pluralizmu jest tzw. anarchizm metodologiczny Paula Feyerabenda, zawarty w formule „*anything goes*” [wszystko ujdzie]. Tłumaczenia tej formuły i przede wszystkim sposoby jej rozumienia również dzielą naukowców do dziś.

Metoda naukowa a źródło poznania. Z metodą poznania naukowego wiąże się pytanie o źródła poznania: rozum i/lub doświadczenie. Przyznanie decydującej roli rozumowi stało się podwaliną racjonalizmu metodologicznego, zaś przyznanie tej roli doświadczeniu – empiryzmu metodologicznego. Oba nurty miały swoje bardziej skrajne lub umiarkowane wersje. Filozofem najbardziej znanym z próby pogodzenia empiryzmu z racjonalizmem był I. Kant. Uznawał, że wprawdzie każde poznanie wywodzi się z doświadczenia, ale nie można poznawać bez udziału rozumu. Każdy akt poznawczy ma w sobie czynniki aprioryczne (Hartman 2004: 49).

Uzasadnienie. Uzasadnianie należy do najważniejszych procedur naukowych, cechuje się racjonalnością oraz ścisłym dopasowaniem zastosowanych środków do stawianych sobie celów (Such, Szcześniak 1997: 36). Racjonalność ta zasadza się na uwzględnieniu – „w ideale” – jedynie argumentów i racji czysto rzeczowych, z pominięciem takich czynników, jak ślepy autorytet, nieczuła na nowe wyniki poznawcze tradycja, pragnienia i inne (Such, Szcześniak 1997: 75). Wiedza naukowa, jak każda wiedza, jest stopniowalna także pod względem mocy uzasadnienia. Mocna zasada racjonalności przekonań głosi, że: 1) stopień przekonania, z jakim głosimy dane twierdzenie, nie może być większy od stopnia jego uzasadnienia lub w innej wersji, 2) stopień przekonania, z jakim głosimy dany pogląd, powinien odpowiadać stopniowi jego uzasadnienia (Such, Szcześniak 1997: 36). Problem uzasadnienia, a zwłaszcza możliwości ostatecznego uzasadnienia wiedzy, jest bardzo trudny do rozwiązania (Hartman 2004: 242).

Pozna(wa)nie autyzmu

Jak można wywnioskować z historii i czasów nam współczesnych, poznawanie autyzmu jest procesem niezwykle intensywnym. Ono samo jako takie stało się przedmiotem osobnych analiz – zob. np. Chown (2017), Donovan, Zucker (2017). Owa intensywność w poznawaniu autyzmu wynika z jego złożoności, wewnętrznego zróżnicowania, powszechności, silnych konotacji kulturowych i społecznych. Wiąże się z wielością punktów widzenia, perspektyw interpretacyjnych i odpowiadających im celów, z wyraźnym zaangażowaniem różnych rodzajów poznania.

Autyzm w nauce. Autyzm jako nazwa konkretnej jednostki diagnostycznej narodził się na gruncie psychiatrii. Było to odkrycie bardzo znaczące, o czym świadczyć może sława pionierów badań nad nim: L. Kanner, H. Aspergera oraz odkrywanej dziś na nowo G. Suchariewy. Szybko stał się jednym z najważniejszych wyzwań współczesnej nauki, angażując badaczy nauk przyrodniczych: neurologii, genetyki (także

endokrynologii, diabetologii, pediatrii); neurobiologii, neurofizjologii, oraz nauk humanistycznych (tu rozumianych szeroko): psychologii (zwłaszcza psychopatologii i psychologii rozwojowej), pedagogiki, logopedii, edukacji, językoznawstwa, socjologii, filozofii, antropologii kultury.

Badanie autyzmu w ramach paradygmatów badawczych wyznaczanych przez psychiatrię ujmuje w pełni jego istotę i wielowymiarowość, powstałą z połączenia czynników: biologicznego, w tym genetycznego, psychicznego, środowiskowego i kulturowego. Jako przedmiot badań, niezależnie od dziedziny, autyzm sprawiał i sprawia trudności, poprzez swoją złożoność, wewnętrzne zróżnicowanie, trudną niekiedy do wykrycia i zdefiniowania zależność z zaburzeniami współwystępującymi. Mierząc się z celami poznania, takimi jak opis, wyjaśnienie, rozumienie czy przewidywanie, badacze – mimo że nie dali dotąd wielu odpowiedzi pełnych i pewnych – zbudowali wiedzę solidną, opartą na badaniach o zróżnicowanej metodologii.

Teorie autyzmu – główne pojęcia i koncepcje

Teorie autyzmu dotyczą jego pochodzenia, powstawania, istoty czy tzw. pierwotnego deficytu. W powstawaniu tych teorii swój ślad odcisnęły główne nurty badawcze XX w.: psychoanaliza, fenomenologia, behawioryzm, kognitywizm; psychologia poznawcza i rozwojowa (badania nad typowym rozwojem dziecka rzucają światło na rozumienie rozwoju zaburzonego i opóźnionego, np. wskutek autyzmu; zob. np. Tomasello 2002). Poniżej przedstawię w skrócie wybrane teorie autyzmu (bez włączania teorii czysto biologicznych), stosując jako kryterium porządkujące słowa klucze: **afekt, uczenie się i zachowanie, poznanie, doświadczanie**.

Afekt. Na znaczącą rolę afektu w patogenezie autyzmu wskazali psychoanalitycy oraz badacze z nurtem tym związani. Gdy rodziła się systematyczna refleksja o autyzmie, czyli w latach 40.–50. XX w., psychoanaliza była głównym nurtem badań psychiatrycznych i psychologicznych.

- a) Kanner (psychiatra) stwierdził, że istotą autyzmu jest wrodzona niezdolność do formowania zwyczajnych (*usual*), biologicznie warunkowanych kontaktów emocjonalnych (*affective contact*) z innymi ludźmi (Kanner 1943: 250).
- b) W najbardziej kontrowersyjnej psychoanalitycznej teorii nazywanej metaforycznie teorią „matek-lodówek”, której głównym krzewicielem był psycholog B. Bettelheim (postać również w historii psychologii kontrowersyjna), autyzm jest powodowany przez nieprawidłowy, pozbawiony ciepła, kontakt matki z dzieckiem. Teoria ta nie znalazła uzasadnienia ani potwierdzenia (Richardson 2008).
- c) W klasycznych koncepcjach psychoanalitycznych, rozwijanych na gruncie psychiatrii i psychologii, autyzm jest skutkiem dyfuzji popędów, zwłaszcza zaś popędu śmierci¹; zaburzeń w zakresie budowania obrazu siebie oraz innych,

¹ Choć – według niektórych (zob. Ribas 1998) – komponent libidalny również jest istotny, może tłumaczyć fenomen adhezji i autosensualności w autyzmie (za: Richardson 2008).

internalizacji, identyfikacji, introjekcji; regresją do wcześniejszego stadium rozwoju albo mechanizmem obronnym pojawiającym się w odpowiedzi na ekstremalnie stresujące sytuacje i prowadzącym do znaczącej utraty powiązania ze światem zewnętrznym (Richardson 2008); przedłużonym stadium normalnego rozwoju, w którym relacje z obiektami zajmują kluczowe miejsce w percepcji rzeczywistości (Hobson 1990)² (omówienie innych teorii psychoanalitycznych zob. Jaklewicz 1993: 21–24).

- d) W teoriach o proveniencji psychoanalitycznej, ale zarazem podkreślających rolę czynnika biologicznego autyzm może być – jak w późniejszych pracach psychologa P. Hobsona – reprezentacją psychopatologicznego następstwa uwarunkowanych biologicznie i wynikających z zakłóconych procesów sensoryczno-motoryczno-afektywnej motywacji niezdolności do rozumienia społecznego i interpersonalnego zaangażowania (Hobson 1993). W teorii psychiatry S. Greenspana prawidłowy rozwój w zakresie tworzenia symboli, języka oraz inteligencji opiera się na serii przełomowych interakcji emocjonalnych we wczesnym dzieciństwie. Zaproponowana przez autora hipoteza diatezy do afektu (2001) głosi, że w autyzmie podstawowym deficytem psychologicznym jest niezdolność niemowlęcia do łączenia emocji lub intencji z planowaniem i szeregowaniem motorycznym oraz bodźcami, a później pojawiającymi się symbolami, wynikająca z braku lub osłabienia połączeń sensoryczno-afektywno-motorycznych. Badacz, opowiadając się za wieloczynnikową koncepcją powstawania autyzmu i kluczową rolę czynnika genetycznego, wskazuje na możliwość występowania wielu różnych dróg prowadzących do autyzmu – każda z nich z odmiennym schematem genetycznym oraz późniejszymi czynnikami ryzyka i problemami (Greenspan, Wieder 2014).

Uczenie się i zachowanie. Uczenie się i zachowanie stały się podstawami teorii autyzmu rozwiniętymi na gruncie behawioryzmu. W nurcie tym wymienia się: społeczno-środowiskową teorię zachowań autystycznych psychologa C.B. Ferstera, interakcjonistyczną teorię psychologa I. Lovaasa i pediatry T. Smitha; eksperymentalną analizę zachowania psychologa F. Skinnera i in. (Hixson i in. 2008). Omówię poniżej dwie ostatnie teorie – najbardziej znane i wpływowe.

- a) W teorii interakcjonistycznej I. Lovaas i T. Smith skoncentrowali się raczej na specyficznych zachowaniach niż na autyzmie jako kategorii diagnostycznej; eksponowali raczej rolę środowiska niż etiologię i wczesną historię dziecka; ich badania miały charakter indukcyjny, niehipotetyczno-dedukcyjny. W teorii tej stwierdzili, że: a) zachowania dzieci autystycznych podlegają prawom uczenia się, tak jak zachowania innych organizmów; b) dzieci autystyczne mają wiele specyficznych trudności, które najlepiej jest opisać jako opóźnienie rozwojowe; c) mimo trudności wiele dzieci autystycznych uczy się tak, jak inni ludzie

² Wczesny rozwój dziecka jest ufundowany na zdolności do wytworzenia odrębnych form relacji Ja – Ty i Ja – To (*I – Thou, I – It*).

w danym określonym środowisku, d) trudności dzieci autystycznych mogą być postrzegane raczej jako niedopasowanie między odbiegającym od normy systemem nerwowym a przeciętnym lub typowym środowiskiem niż jako choroba (Lovaas, Smith 1989).

- b) F. Skinner, rozwijając teorię warunkowania instrumentalnego, stwierdził skuteczność wzmocnień pozytywnych, wzmocnienia negatywne (kary) odrzucał. Istotnym wkładem B.F. Skinnera w rozwój wiedzy o autyzmie była książka *Verbal Behaviour* (1957), poświęcona zachowaniom werbalnym, Skinner koncentrował się na ich celowości i funkcjonalności. Jego koncepcję omawia szczegółowo W. Lipski (2015: 477–486).
- c) Inną niż klasyczna behawioralna koncepcję uczenia się, która miała znaczący wpływ na rozwój wiedzy o autyzmie, przedstawił psycholog Albert Bandura. Podkreślił w niej, że człowiek uczy się zachowań przede wszystkim przez obserwowanie i modelowanie zachowań innych ludzi. Uczenie przez obserwację odnosi się do kognitywnej i behawioralnej zmiany, która pojawia się jako rezultat obserwowania innych osób zaangażowanych w podobne sytuacje (Bandura 1977). A. Bandura jest uważany za badacza, który położył pomost między behawioryzmem i kognitywizmem; jego poglądy są zbliżone z koncepcjami konstruktywistów.

Poznanie. Badania nad poznawczymi uwarunkowaniami zaburzeń autystycznych rozwinęły się na gruncie nauk kognitywnych, w tym zwłaszcza psychologii poznawczej. Kognitywizm jest dziedziną nauki zajmującą się obserwacją i analizą działania zmysłów, mózgu, umysłu, w szczególności ich modelowaniem (*Stanford Encyclopedia of Philosophy* on-line, dostęp: 5 IV 2022).

- a) **język** – zaburzenia językowe są postrzegane jako pierwotny deficyt w autyzmie wczesnodziecięcym w pracach psychiatrów: D. Ricka, L. Wing, S. Follstein, M. Ruttera (Wing 1980; Ricks 1975; Folstein, Rutter 1988, za: Jaklewicz 1993: 32).
- b) **teoria umysłu i empatia.** 1) **Zaburzenia teorii umysłu** to jedna z najgłośniejszych i najlepiej zbadanych teorii autyzmu, rozwinięta głównie za sprawą prac psychologa S. Barona-Cohana i współpracowników; głosi, że problemy w interakcjach społecznych osób z autyzmem wynikają z zaburzeń teorii umysłu, objawiających się trudnościami w rozumieniu zjawisk zachodzących w umysłach własnych i innych osób, takich jak: pragnienia, emocje, myśli, intencje (Baron-Cohen 1997; szerszy opis zob. Pisula 2012); 2) W koncepcji wspomnianego wyżej badacza, S. Barona-Cohana, w autyzmie występują **ograniczenia zdolności empatyzowania**, czyli czytania w umyśle i odpowiedniego reagowania, oraz **dobrze rozwinięte zdolności systemizowania** (analizowania i porządkowania informacji na temat budowy i funkcjonowania rozmaitych obiektów lub przebiegu zjawisk tak, jakby były one systemami) (Baron-Cohen 2003). Zespół psychologów A.P. Jones i współpracownicy, uwzględniając rozróżnienie zdolności do emocjonalnego rezonowania z uczuciami innych z rozumieniem, że są to stany psychiczne innych osób (empatia afektywna) oraz zdolności do

identyfikowania się z tym, co myślą i czują inni, bez rezonowania z ich stanem emocjonalnym (empatia kognitywna, umysłowe przyjmowanie perspektywy), zaproponował, że autyzm charakteryzują **ograniczenia empatii kognitywnej**, czyli w wykrywaniu tego, co ludzie myślą, natomiast u osób z tendencjami psychopatycznymi dochodzi do ograniczeń w zakresie empatii afektywnej, czyli w rezonowaniu z uczuciami innych osób (Jones i in., 2010); 3) Swego rodzaju odpowiedzią na wyżej wymienione teorie kognitywne jest **teoria podwójnej empatii**, autorstwa D. Milтона – wykładowcy, konsultanta (Autism Knowledge and Expertise Consultant), osoby z diagnozą zespołu Aspergera. Głosi ona, że brak społecznego wglądu w autyzmie jest warunkowany biologicznie i społecznie, ale jest także historycznie i kulturowo usytuowany w dyskursie. Trudności w komunikacji i relacji społecznej w autyzmie wynikają z wzajemnego braku zrozumienia i dwukierunkowych różnic w stylu komunikacji między osobami autystycznymi i osobami bez autyzmu (Milton 2012).

- c) **Przetwarzanie informacji – kontekst.** 1) Według jednej z najbardziej znanych teorii, zwanej **teorią zaburzeń centralnej koherencji**, autorstwa psycholog U. Firth, w autyzmie istnieje poznawczy deficyt, który zaburza zdolność integracji elementów informacji w spójną całość. Osoby z autyzmem przetwarzają informację inaczej niż osoby rozwijające się prawidłowo: nadając znaczenie poszczególnym wydarzeniom, kierują się detalami, szczegółowymi informacjami i nie wykorzystują kontekstu. Taki styl przetwarzania niekorzystnie wpływa na percepcję i interpretację bodźców, funkcjonowanie językowe – odczytywanie znaczenia, budowanie spójnych wypowiedzi, tworzenie pojęć (Frith 1989/2006, szerzej zob. w: Pisula 2012); 2) **Teoria „ślepoty” na kontekst**, zaproponowana przez psychologa i specjalistę w zakresie edukacji P. Vermeulena, podobna do powyższej, ale nietożsama, głosi, że w autyzmie dochodzi do ograniczeń w zakresie spontanicznego użycia kontekstu podczas nadawania znaczenia bodźcowi. Osoby z ASD myślą raczej w sposób absolutny niż relacyjny i kontekstowy. Skutkuje to trudnościami w wielu obszarach, ponieważ wrażliwość na kontekst gra ważną rolę w dostrzeganiu informacji relewantnej i kierowaniu uwagi, przetwarzaniu twarzy, rozumieniu wieloznaczności w języku i komunikacji, rozumieniu ludzkich zachowań i działań, elastyczności w rozwiązywaniu problemów, generalizowaniu wiedzy i umiejętności (Vermeulen 2012).
- d) **Funkcje wykonawcze.** 1) **Teoria zaburzeń funkcji wykonawczych**, zaproponowana przez psycholog S. Ozonoff i współpracowników, głosi, że w autyzmie dochodzi do ograniczeń w zakresie procesów psychologicznych, które warunkują fizyczną, poznawczą i emocjonalną samokontrolę. Może to skutkować zaburzeniami lub trudnościami w obszarze planowania działania, inicjowania go i kontrolowania; utrzymania poziomu pobudzenia poznawczego; koncentracji na zadaniu i przenoszeniu uwagi; monitorowania poziomu wykonania; korzystania z informacji zwrotnych; oderwania się od zewnętrznego kontekstu i elastycznego dostosowania się do zmian w środowisku (Ozonoff i in. 1991; Ozonoff, Jensen

1999, zob. szerzej w: Pisula 2012); 2) W teorii **monotropizmu**, rozwiniętej przez osoby autystyczne, zaangażowane w edukację, rozwój wiedzy oraz działalność na rzecz autyzmu: D. Murray, W. Lawson i M. Lesser, centralną cechą w autyzmie są nietypowe tendencje do ogniskowania uwagi na [tylko] jednej rzeczy w danym czasie, połączone z trudnością przekierowania uwagi i przetwarzania złożonych bodźców, co utrudnia rozumienie. Zdaniem D. Murray teoria ta pozwala zinterpretować w spójny sposób kryteria diagnostyczne sformułowane w ICD-10 oraz DSM-IV (Murray 2005).

- e) **Motywacja społeczna.** Teoria społecznej motywacji, autorstwa kognitywistki C. Chevalier i współpracowników (2012), podkreśla rolę czynnika motywacyjnego w powstawaniu autyzmu. Motywację społeczną można opisać jako zestaw psychologicznych dyspozycji i mechanizmów biologicznych skłaniających jednostkę do preferencyjnej orientacji w świecie społecznym, poszukiwania i czerpania przyjemności z interakcji społecznych oraz zmierzania w kierunku wspierania i utrzymywania więzi społecznych. Motywacja społeczna stanowi ewolucyjną adaptację ukierunkowaną na poprawę sprawności jednostki w środowiskach wymagających współpracy (Chevalier i in. 2012). Zespół psychologów – L.A. Livingston i in., odwołując się do tego, że coraz więcej dowodów wskazuje na to, że zmniejszona motywacja społeczna nie jest powszechną cechą autyzmu, przedstawiają wnioski przeciwne: motywacja społeczna w autyzmie jest nienaruszona lub nawet zwiększona (Livingston 2019).
- f) **Poznanie ucieleśnione.** Koncepcja poznania ucieleśnionego *embodied cognition* sugeruje, że nasze reprezentacje umysłowe utrzymują początkowy ślad dotyczący sposobu, w jaki informacja została przyswojona. Przypuszcza się, że osoby z ASD prezentują zaburzenia w czasowej koordynacji informacji motorycznej i konceptualnej oraz deficyty w interpersonalnym naśladowaniu motorycznych zachowań. Przeglądu tych koncepcji dokonała psycholog I.-M. Eigisti (Eigisti 2013).

Doświadczenie. Teorie autyzmu powstają również na gruncie fenomenologii. Jest ona nurtem wewnątrznie zróżnicowanym. Podkreśla wagę umiejętności widzenia bogactwa aspektów, jakie niosą ze sobą przedmioty różnych kategorii, oraz postuluje maksymalnie ateoretyczny opis tej różnorodności. Uznaje wiele odmian doświadczeń. Metoda fenomenologiczna, często wykorzystywana w psychiatrii, polega na opisie tego, co jest bezpośrednio dane, w sposób bezzałożeniowy. Husserl i filozofowie z jego kręgu przeciwstawiali tak rozumiany opis wyjaśnianiu, jako procedurze funkcjonującej w naukach przyrodniczych (Hartman 2004: 59).

Współczesne fenomenologiczne ujęcia autyzmu, rozwinięte na gruncie psychologii i filozofii, w przeciwieństwie do teorii kognitywnych skupionych na procesach poznawczych, koncentrują się na autystycznych zachowaniach jako ugruntowanych w ciele (Boldsen 2018), na intencjonalności ciała (Grohmann 2017). „Niewłaściwe”, „niezgodne z normą” manifestacje emocji i zachowań mogą być właściwie znaczące dla osób doświadczających autyzmu, pomagając im zrozumieć autyzm i zapewniając jakąś formę spójności ze światem (He, Jespersen 2015). Nurt fenomenologiczny

uwzględnia samoocenę osób z autyzmem jako bardzo istotny element poznawania autyzmu (Boldsen 2018; zob. Błęszyński 2020).

Wnioski ogólne, jakie udaje się wyprowadzić w odniesieniu do omówionych w skrócie teorii, są następujące: a) żadna z teorii nie została uznana za w pełni wyjaśniającą autyzm; b) teorie cechują się różnym sposobem i stopniem uzasadnienia; c) w większości przypadków teorie nie wykluczają się wzajemnie, są od siebie niekiedy wyraźnie zależne, wyrastają z siebie, podświetlają autyzm w inny sposób; d) zarówno psychoanalityczne, behawioralne, kognitywistyczne, jak i fenomenologiczne koncepcje autyzmu są rozwijane współcześnie; żadna z nich – ogólnie rzecz ujmując – nie straciła na aktualności. Wiedza pewna czy wysoce prawdopodobna w przypadku autyzmu jest trudno osiągalna. Wynika to ze złożoności zjawiska i niedostępności jego bezpośredniego poznania.

Metodologia badań nad językiem i mową w autyzmie

Przedmiot badań. Mówiąc najogólniej, przedmiotem badań nad językiem w autyzmie, jeśli chodzi o kompetencje i sprawności osób badanych, czyni się rozumienie i/lub ekspresję, na różnych poziomach systemu językowego, a także na poziomie wypowiedzi i tekstu. Badanie rozumienia – dla autyzmu kluczowe – jest zarazem bardzo trudne. Najmniej obciążającym i dającym najbardziej wiarygodne wyniki jest np. badanie za pomocą techniki *eye-tracking*, oparte na analizie fiksacji wzroku. Przy badaniu bardziej złożonych aspektów rozumienia, wykraczających daleko poza prostą denotację, konieczne jest włączenie bardziej aktywnych odpowiedzi osoby badanej. Im bardziej jednak są one wymagające pod względem poznawczym, tym większe prawdopodobieństwo uzyskania wyników nietrafnych. Złożona procedura badawcza obciąża także emocjonalnie, powodując np. podwyższenie poziomu lęku, co w autyzmie ma szczególne znaczenie.

Cel badań. Specyfika języka i mowy w autyzmie oraz jej znaczenie dla rozumienia istoty autyzmu generuje potrzebę badań ukierunkowanych na różne cele:

- a) deskrypcja objawów językowych ma szczególne znaczenie dla formułowania kryteriów diagnostycznych; różnicowania populacji osób autystycznych, rozwiązywania problemu diagnozy różnicowej;
- b) wyjaśnianie i rozumienie fenomenów językowych w autyzmie jest kluczowe dla prób rozumienia istoty autyzmu, definiowaniu interwencji terapeutycznej (kiedy, dla kogo) oraz programowania skutecznych form terapii i wsparcia;
- c) wiedza o języku w autyzmie stanowi jedną z podstaw przewidywania dotyczącego rokowania dalszego rozwoju i sprzyja lepszemu programowaniu oddziaływań terapeutycznych.

Logopedia ma odpowiednie narzędzia do tego, by – w różnym stopniu – realizować lub wносить swój wkład w realizację wszystkich kluczowych dla rozwoju wiedzy o autyzmie celów badawczych.

Podstawy metodologiczne. Problemy języka i komunikacji są w większym lub mniejszym stopniu, ale zawsze poruszane, w ramach głównych nurtów badawczych nad autyzmem, tj. psychoanalizy, fenomenologii, behawioryzmu, kognitywizmu, i wynikają z przyjętych w tych nurtach koncepcji lub definicji tego, czym jest język i komunikacja. W koncepcjach psychoanalitycznych akcentuje się rolę symbolu, znaczenia i relacyjnych aspektów użycia języka. W nurcie behawioralnym obiektem zainteresowania są zachowania językowe, celowe i funkcjonalne, które, tak jak inne zachowania, podlegają prawom uczenia się. Charakterystyczne dla ujęć kognitywnych jest rozumienie języka jako narzędzia ludzkiego poznania, skoncentrowanie na semantyce i pragmatyce, bez ostrego oddzielania ich od siebie. W podejściu fenomenologicznym podkreśla się rolę komunikacji i doświadczeń indywidualnych.

W badaniach nad językiem w autyzmie pojawiają się odwołania do innych kierunków filozofii języka i lingwistyki, np. do teorii relewancji, teorii interakcji, maksym Grice'a czy teorii gier komunikacyjnych L. Wittgensteina.

W ostatnich latach wzrasta liczba prac, których autorzy nie dążą do wyjaśnienia całego problemu autyzmu i języka w autyzmie, a koncentrują się na opisie szczególnych aspektów kompetencji i sprawności językowej w oparciu o aktualną wiedzę lingwistyczną, psychologiczną, neurobiologiczną i in.

Metody i techniki badawcze

Badania nad językiem i komunikacją w autyzmie mają charakter ilościowy, jakościowy, mieszany. Stosowane metody badawcze to:

- *Metoda obserwacyjna* – stosowana najczęściej:
 - obserwacja *stricte* naturalistyczna, dokumentowana np. w pamiętnikach mowy;
 - *analiza próbek mowy*: mowy spontanicznej, mowy podczas swobodnej zabawy, rozmowy z eksperymentatorem, narracji;
 - obserwacja ustrukturowana, z wykorzystaniem kwestionariuszy i prób badawczych;
 - obserwacja uczestnicząca – *metoda etnograficzna*.
- *Metoda wywiadu*:
 - wywiad z rodzicami, np. z wykorzystaniem inwentarzy mowy;
 - wywiad z osobami autystycznymi, zob. raport z badań oparty na wynikach wywiadu ustrukturowanego przeprowadzonego w badaniach netograficznych (Błęszyński 2020).
- *Metoda eksperymentalna* – jest stosowana, ale w badaniach nad tą populacją trudno o zjawiska powtarzające się oraz zapewnienie warunków przynajmniej częściowo takich samych; wyzwaniem jest także dobór grup. Jako alternatywę stosuje się niekiedy *quasi-eksperyment*, który nie spełnia kryterium eksperymentu *sensu stricto*.
- *Badania psychometryczne* – są stosowane, jednak w populacji osób z autyzmem metoda ta ma swoje wyraźne ograniczenia (np. sposób funkcjonowania osób

z autyzmem, obciążająca procedura mogą zmniejszać prawdopodobieństwo, że uzyskane wyniki będą wiarygodne).

- *Metoda obliczeniowa* – projekt badawczy *Co słyhać? Komunikacja społeczna w autyzmie*, poświęcony wykorzystaniu uczenia głębokiego, gałęzi sztucznej inteligencji oraz przetwarzania języka naturalnego w analizie mowy osób w spektrum autyzmu, realizowany na Uniwersytecie Warszawskim (<https://autismlab.psych.uw.edu.pl/badania/co-slychac-komunikacja-spoeczna-w-autyzmie>).

Metody złożone:

- *Studium przypadku* – jest to metoda złożona, w jej opracowanie można włączać kilka różnych metod i technik. W badaniach nad językiem i komunikacją w autyzmie jest to metoda często stosowana i bardzo przydatna ze względu chociażby na duże zróżnicowanie wewnątrz populacji oraz wyzwania związane z oceną kompetencji językowych i komunikacyjnych w tej grupie osób.
- *Metodologia teorii ugruntowanej* – stosowana rzadko, ale obiecująca (Skeat, Perry 2008). W badaniach wtórnych stosuje się:
 - *Metodę interpretacyjną* (zob. też *metoda intuicyjna*, *metoda heurystyczna*);
 - *Metodę analizy i krytyki piśmiennictwa*.

Jeśli chodzi o techniki badawcze, w badaniach nad językiem w autyzmie miłowym krokiem okazało się zastosowanie techniki okulografii (*eye-tracking*), której użycie pozwoliło jednoznacznie dowieść, że możliwości rozumienia mowy u osób z autyzmem były dotąd niedoszacowane.

Dobór grup. Etap doboru grupy badawczej jest trudny z uwagi na wewnętrzne zróżnicowanie populacji osób z autyzmem, zarówno „wewnętrzne”, dotyczące samych osób z ASD, ich stanu zdrowia, poziomu funkcjonowania, uczestnictwa w terapii itp., jak i zewnętrzne, wynikające np. z różnych modeli diagnozowania. O ostrości kryteriów doboru grupy decyduje także sytuacja badacza, por. np. badania zespołowe w ramach instytucji z ujednoliconymi procedurami diagnostycznymi vs. badania indywidualne, w których badacz samodzielnie tworzy grupę badawczą z dziećmi z różnych środowisk. Jak wynika z analizy literatury przedmiotu, dobór grup w badaniach nad autyzmem, publikowanych w czasopiśmie i monografiach recenzowanych, cechuje się różnym stopniem szczegółowości i rygorystyczności (zob. np. Weismer 2010; Perkins 2006); w zależności od badanej grupy (dzieci, dorośli), celu i specyfiki badań owa szczegółowość i rygorystyczność ma większe lub mniejsze znaczenie.

Podsumowanie i wnioski do planowania badań własnych

Centralnym przedmiotem naukowego poznawania autyzmu na gruncie logopedii są: zdolności interakcyjne, kompetencja językowa, kulturowa, komunikacyjna oraz odpowiadające im sprawności. Złożoność autyzmu oraz specyfika funkcjonowania osób z autyzmem jako grupy badawczej (grup badawczych o różnych poziomach/

profilach funkcjonowania) wymaga bardzo uważnego i przemyślanego planowania procesu badawczego: formułowania celu i problemów badawczych; doboru metod i technik; planowania procedury badawczej. W przypadku badań nad kompetencjami – bytami o charakterze mentalnym – jest to szczególnie trudne, ponieważ bezpośrednia obserwacja nie jest możliwa. Dyspozycjami badacza, które pomagają zmierzyć się z tymi wyzwaniem, są z jednej strony praktyczny warsztat naukowy, z drugiej – świadomość epistemologiczna. Skłania ona do zauważania różnych perspektyw w metodologii badań, wrażliwości na kontekst filozoficzny i kulturowy, otwartości na inne niż *stricte* naukowe rodzaje poznania jako źródła wiedzy. Pozwala wyważać ambicje badawcze i skłania do intelektualnej pokory. Nie ogranicza woli i możliwości poznania, także wtedy, gdy niemożliwe jest uzyskanie wyników „pewnych” i jednoznacznych, zgodnych z obowiązującymi w danym czasie kanonami uprawiania nauki.

Przedmiotem planowanych przeze mnie badań w obrębie dyscypliny: językoznawstwo, specjalność logopedia będzie kompetencja leksykalno-semantycznej dzieci z zaburzeniami należącymi do spektrum autyzmu, w odniesieniu do etapów: konkretno-sytuacyjnego, pojęciowego, metajęzykowego (Panasiuk 2017). Przyjmuję rozumienie autyzmu za DSM-5. Zamierzam zbadać osoby o różnych poziomach funkcjonowania, co umożliwi mi stadialna procedura badawcza. Celem będzie zbadanie, jak dzieci z ASD rozumieją czasowniki. Problemy badawcze będą oscylować wokół pytań: jak dzieci z autyzmem rozumieją poszczególne aspekty znaczenia badanych czasowników? Jak dzieci z autyzmem rozumieją różne typy znaczeń wyrażanych badanymi czasownikami? Materiałem językowym będą czasowniki ruchu – ze względu na ich podstawowość, złożoność semantyczną wyrażaną zarówno w cechach definicyjnych, jak i wykładnikach gramatycznych; tekstotwórczość; podatność na wieloznaczność, w tym metaforyzację. Wiadomo, że czasowniki ruchu są u dzieci z ASD przyswajane najlepiej spośród wszystkich grup czasowników, stąd otwierają się możliwości analizy jakościowej sięgającej do głębi rozumienia znaczeń.

Realizacji celu badań posłuży ustrukturyzowana metoda obserwacyjna, z wykorzystaniem prób badawczych ukierunkowanych na uzyskanie materiału do analizy, konstruowanych w oparciu o wiedzę lingwistyczną, logopedyczną, psychologiczną (zwłaszcza z zakresu psychologii rozwojowej i akwizycji mowy), glottodydaktyczną oraz własne doświadczenia praktyczne zdobywane w pracy z dziećmi i młodzieżą z zaburzeniami psychicznymi i w ryzyku tych zaburzeń. W projektowaniu prób badawczych będę uwzględniać: trafność, naturalność, prostotę, niskie obciążenie wykonawcze i emocjonalne. Nie wykluczam użycia testu lub podtestu, jako narzędzia ułatwiającego dokonanie ujednocionej analizy porównawczej w obrębie grupy, ze świadomością jego ograniczeń. W analizie wyników badań zastosuję metodę interpretacyjną.

Bibliografia

- Bandura A., 1977, *Social learning theory*, Englewood Cliffs, Nowy Jork: Prentice-Hall.
- Baron-Cohen S., Richler J., Bisarya D., Guronathan N., Wheelwright S., 2003, *The systemizing quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high-functioning autism, and normal sex differences*, „Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Science”, 358, s. 361–374.
- Baron-Cohen S., 1997, *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*, Cambridge, MH: The MIT Press.
- Bartmiński J., 2001, *Styl potoczny*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 115–134.
- Błęszyński J., 2020, *Co osoby z autyzmem mówią nam o sobie? Raport z badań*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Boldsen S., 2018, *Toward a Phenomenological Account of Embodied Subjectivity in Autism*, „Culture, Medicine and Psychiatry”, 42 (4), s. 893–913.
- Chevallier C., Kohls G., Troiani V., Brodtkin E.S., Schultz R.T., 2012, *The Social Motivation Theory of Autism*, „Trends in Cognitive Science”, 16 (4), s. 231–239.
- Chown N., 2017, *Understanding and Evaluating Autism Theory*, London: Jessica Kingsley Publishers.
- Donvan J., Zucker C., 2017, *Według innego klucza*, tłum. A. Homańczyk, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Eigsti I.-M., 2013, *A Review of Embodiment in Autism Spectrum Disorders*, „Frontiers in Psychology”, dostęp: 1 VII 2022 r.: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2013.00224/full>
- Frith U., 2006, *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*, tłum. M. Hernik, G. Krajewski, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Grabias S., 2007, *Język, poznanie, interakcja. Perspektywy opisu*, [w:] *Język. Interakcja. Zaburzenia mowy. Metodologia badań*, red. T. Woźniak, A. Domagała, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 355–377.
- Grabias S., 2012, *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, T. Woźniak, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 15–72.
- Grabias S., 2019, *Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii*, wyd. IV uzupełnione, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Greenspan S.I., Wieder S., 2014, *Dotrzeć do dziecka z autyzmem. Jak pomóc dzieciom nawiązywać relacje, komunikować się i myśleć. Metoda Floortime*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Greenspan S., 2001, *The Affect Diathesis Hypothesis: The role of emotions in the core deficit in autism and the development of intelligence and social skills*, „Journal of Developmental and Learning Disorders”, 5, s. 1–45.
- Grohmann T.D.A., 2017, *A Phenomenological Account of Sensorimotor Difficulties in Autism: Intentionality, Movement, and Proprioception*, „Psychopatologia”, 50 (6), s. 408–415.
- Hartman J., 2004, *Słownik filozoficzny*, Kraków: Wydawnictwo Zielona Sowa.
- Hixson M.D., Wilson J.L., Doty S.J., Vladescu J.C., 2008, *A review of the behavioral theories of autism and evidence for an environmental etiology*, „The Journal of Speech and Language Pathology – Applied Behavior Analysis”, 3 (1), s. 46–59.
- Hobson P., 1990, *On psychoanalytic approaches to autism*, „American Journal of Orthopsychiatry”, 60/3, s. 324–336.

- Hobson P., 1993, *Autism and the development of mind*, Hove: Psychology Press.
- Jaklewicz H., 1993, *Autyzm wczesnodziecięcy. Diagnostyka, przebieg, leczenie*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Jespersen E., He J., 2015, *The Embodied Nature of Autistic Learning: Implications for Physical Education*, „Physical Culture and Sport. Studies and Research”, 65 (1), s. 63–73.
- Jones A.P., Happe F.G.E., Gilbert F., Burnett S., Viding E., 2010, *Feeling, caring, knowing: different types of empathy deficit in boys with psychopathic tendencies and autism spectrum disorder*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, 51 (11), s. 1188–1197.
- Kanner L., 1943, *Autistic disturbances of affective contact*, „Nervous Child”, 2, s. 217–250.
- Lipski W., 2015, *Standard postępowania logopedycznego w przypadku autyzmu*, [w:] *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, red. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 461–516.
- Livingston L.A., Shah P., Happé F., 2019, *Compensation in autism is not consistent with social motivation theory*, „Behavioral and Brain Sciences”, 42, [e99].
- Lovaas O.I., Smith T., 1989, *A comprehensive behavioral theory of autistic children: Paradigm for research and treatment*, „Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry”, 20 (1), s. 17–29.
- Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*, 2015, red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis.
- Michalik M., 2015, *Transdyscyplinarność logopedii – między metodologiczną koniecznością a teoretyczną utopią*, [w:] *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*, red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis, s. 32–45.
- Michalik M., 2021, *Podmiot logopedii: szkic metodologiczny*, „Logopedia”, 50/1, s. 11–29.
- Milton D.E.M., 2012, *On the ontological status of autism: the ‘double empathy problem’*, „Disability & Society”, 27 (6), s. 883–887.
- Murray D., Lesser M., Lawson W., 2005, *Attention, monotropism and the diagnostic criteria for autism*, „Autism”, 9 (2), s. 139–156.
- Ozonoff S., Pennington B.F., Rogers S.J., 1991, *Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: relationship to theory of mind*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, 32 (7), s. 1081–1105.
- Ozonoff S., Jensen J., 1999, *Specific executive function profiles in three neurodevelopmental disorders*, „Journal of Autism and Developmental Disorders”, 29, s. 171–177.
- Panasiuk J., 2017, *Językowe rozumienie świata: od kodu polikonkretnego do hierarchicznego*, „Prace Językoznawcze”, 19 (3), s. 199–221.
- Pisula E., 2012, *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Podsiad A., 2000, *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Richardson T., 2008, *Cognitive and Psychoanalytic conceptualisations of autism – a comparative literature review*, „Undergraduate Research Journal for the Human Sciences”, 7, wersja online, dostęp: 1 VII 2022 r.
- Skeat J., Perry A., 2008, *Grounded theory as a method for research in speech and language therapy*, „International Journal of Language and Communication Disorders”, 43 (2), s. 95–109.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy*, online: <https://plato.stanford.edu/>, dostęp: 1 VII 2022 r.
- Such J., Szcześniak M., 1997, *Filozofia nauki*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Vermeulen P., *Autism as context blindness*, Shawnee Mission, Kansas: AAPC Publishing.
- Zienkiewicz D., 1995, *Fakt naukowy w świecie kultury*, [w:] *Kulturowe konteksty poznania*, red. B. Kotowa, J. Such, Poznań: Wydawnictwo Naukowe IF UAM.