

318 Annales Universitatis
Paedagogicae Cracoviensis

ISSN 2299-2103

Studia Paedagogica

12 • 2019

Rada Naukowa

dr Miguel Robert Ferrer – Uniwersytet Barceloński, Hiszpania
prof. dr Elwira Galkiene – Litewski Uniwersytet Edukologii, Litwa
dr hab. Anna Jakoniuk-Diallo, prof. UAM – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Polska
dr Suvi Lakkala – Uniwersytet Lapoński, Finlandia
prof. dr Victor Lechta – Uniwersytet Trnawski, Słowacja
prof. dr Annette Leonhardt – Uniwersytet Ludwika Maksymiliana w Monachium, Niemcy
prof. zw. dr hab. Bożena Muchacka – Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji
Narodowej w Krakowie, Polska
doc. Eva Souralova – Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu, Czechy
prof. dr Ladislav Varkoly – Dubnický Technologický Instytut, Słowacja

Kolegium Recenzentów

prof. dr hab. Józef Binnebesel – Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń
prof. dr hab. Jacek Błeszyński – Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń
prof. dr hab. Zenon Gajdzica – Uniwersytet Śląski, Cieszyn
dr hab. Bernadeta Szczupał, prof. APS – Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa
dr hab. Marcin Wlazło, prof. US – Uniwersytet Szczeciński, Szczecin
dr hab. Ditta Baczała – Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń
dr Sylwia Wrona – Uniwersytet Śląski, Cieszyn
dr Małgorzata Zaborniak-Sobczak – Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów

Komitet Redakcyjny

Redaktorzy naczelni: prof. dr hab. inż. Jolanta Zielińska, dr hab. Katarzyna Plutecka, prof. UP
Sekretarze: dr hab. Tamara Cierpiąłowska, prof. UP, dr Barbara Cygan,
dr Elżbieta Lubińska-Kościółek

Redaktor statystyczny: dr Anna Czyż

Redaktor tematyczny

dr Barbara Cygan

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2019

ISSN 2299-2103

DOI 10.24917/22992103.12

Wydawnictwo Naukowe UP
30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2
tel. / faks 12-662-63-83, tel. 12-662-67-56
e-mail: wydawnictwo@up.krakow.pl
<http://www.wydawnictwoup.pl>

druk i oprawa Zespół Poligraficzny WN UP

Wprowadzenie

Kolejny numer czasopisma stanowi zbiór artykułów, których tematyka dotyczy dwóch głównych zagadnień.

Pierwsze z nich to teoretyczne i praktyczne konteksty procesu edukacji, terapii i wsparcia dziecka oraz jego rodziny. Cztery znajdujące się w tej części teksty rozpatrują z różnej perspektywy kompetencje komunikacyjne i językowe dzieci. Maria Durek przedstawiła syntetycznie uwarunkowania prawidłowości i nieprawidłowości rozwoju mowy. Z kolei Ewa Brzdęk, prezentując konstrukcje językowe w dyskursie przedszkolnym, odwołała się do kognitywnego ujęcia dialogów potocznych i zwróciła uwagę na mechanizm konceptualizacji i konstruowania wypowiedzi. Tekst Magdaleny Rybki stanowi raport z badań, których celem było określenie sposobów komunikowania się z matkami dzieci z zaburzeniami rozwoju językowego. Problematyka kompetencji językowych i komunikacyjnych pojawiła się również w pracy Agnieszki Bukowy, która podjęła rozważania na temat odmienności językowego funkcjonowania dzieci z zespołem Aspergera wskazując na nierozzerwalny związek pomiędzy percepcją i mową.

Kolejne prace zaprezentowane w tej części to poglądowy artykuł Anny Bombińskiej-Domżał, podejmujący próbę analizy procesów terapeutycznych dzieci i młodzieży z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w procesie edukacji specjalnej, integracyjnej i inkluzyjnej, wynikających z trzech głównych nurtów w psychologii: behawioralnego, poznawczego oraz neurorozwojowego. Jednocześnie Autorka wskazała na możliwe punkty wspólne uzasadniające podejście eklektyczne w edukacji i terapii uczniów z autyzmem bazującej na praktyce opartej na dowodach naukowych.

Interesującą propozycją dla dyrektorów placówek oświatowych będzie z pewnością artykuł Magdaleny Leżuchy. W opracowaniu tym podjęto bowiem rozważania nad rolą dyrektora szkoły jako menadżera oświaty.

Ostatnim w tej części tekstem jest praca Patrycji Gołabek-Jonak, która przedstawiła znaczenie wsparcia społecznego w sytuacji niepełnosprawności dziecka odwołując się do doświadczeń działającej w Wielkiej Brytanii polskiej grupy wsparcia „Wagonik Integracyjny – stacja Northampton”

W części drugiej niniejszego tomu czasopisma znajdują się teksty związane z Internetem i nowoczesnymi technologiami w kontekście procesu edukacji i terapii.

Jolanta Zielińska zaprezentowała przykładowy plan badania głosu i mowy dzieci z zespołem Downa z zastosowaniem nowoczesnych narzędzi diagnostycznych, odwołując się mioelastyczno-aerodynamiczną teorii tworzenia głosu.

W artykule Klaudii Piotrowskiej-Madej, Pawła Lewandowskiego oraz Łukasza Madeja zostały ukazane zarówno wartości edukacyjne, jak i niebezpieczeństwa związane z użytkowaniem technologii rzeczywistości rozszerzonej oraz wirtualnej. Autorzy zaprezentowali również wybrane aplikacje dostępne na rynku polskim oraz opracowane przez autorów rozwiązania dedykowane dla dzieci z niepełnosprawnością.

Kwestia zagrożeń związanych z nadmiernym korzystaniem z urządzeń multimedialnych przez dzieci podjęła Monika Gumulak, która, opierając się o analizę przypadku dwudziestopięciomiesięcznego chłopca, zaprezentowała trudności związane z odbiorem i przetwarzaniem informacji sensorycznej jako konsekwencję częstego kontaktu dziecka z urządzeniami takim jak smartfon czy tablet. Problem korzystania z mediów przez małe dzieci i świadomości rodziców związanej z bezpieczeństwem dziecka korzystającego z urządzeń cyfrowych pojawił się również w badawczym artykule Ryszarda Kobiałki.

Ostatni z zaprezentowanych w tej części artykułów autorstwa Rafała Fudali, opiera się o badania eksploracyjne, których celem było określenie sposobu postrzegania niepełnosprawności przez Internatów, będących użytkownikami portali demotywatory.pl. Materiał badawczy stanowiły tu dobrane do celu badań internetowe memy.

Zachęcając do lektury zamieszczonych w czasopiśmie tekstów, które mogą stanowić zarówno inspirację dla praktyków, jak i badaczy poszukujących nowych, interesujących obszarów pedagogicznych eksploracji, serdecznie dziękujemy wszystkim Autorom, jak i Recenzentom za współpracę.

Barbara Cygan

Anna Bombińska-Domżał

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Zaburzenia ze spektrum autyzmu – analiza różnic i podobieństw głównych nurtów terapeutycznych behawioralnego, poznawczego i neurorozwojowego w praktyce edukacyjnej

Wstęp

Autyzm jest złożonym zaburzeniem rozwoju, którego przyczyny, definiowanie i powstające w odpowiedzi procesy terapeutyczne zmieniały się na przestrzeni lat. Praktyka edukacyjna w placówkach specjalnych, integracyjnych czy inkluzyjnych opiera się głównie na eklektyzmie, czyli łączeniu różnych podejść i procedur terapeutycznych, co wymaga od pedagogów świadomości założeń i umiejętności doboru takich technik w pracy z dzieckiem z autyzmem, których skuteczność jest potwierdzona naukowo. Współczesne ujęcie osiowych objawów autyzmu koncentruje się wokół mało elastycznych zachowań oraz zaburzeń w zakresie komunikacji społecznej (DSM-5, 2013). Objawy te zmieniają możliwości funkcjonowania osoby z autyzmem w wielu sferach: poznawczej, społeczno-komunikacyjnej, emocjonalno-wolicjonalnej, motorycznej, ale również modyfikują możliwości uczenia się, przez co dziecko z ASD wymaga wdrożenia specjalnych oddziaływań pedagogicznych ze strony systemu edukacji. Proces edukacyjno-terapeutyczny dziecka z autyzmem w placówkach edukacyjnych nie jest jednak procesem jednoznacznym i jednokierunkowym. Wynika to z ogromnego wewnętrznego zróżnicowania samych osiowych objawów, ale też możliwości poznawczych i różnic w zakresie funkcjonowania osób z tą niepełnosprawnością. Jednak przede wszystkim jest konsekwencją różnego rozumienia autyzmu i wypracowanych w psychologii szkół terapeutycznych: behawioralnej, poznawczej i neurorozwojowej (często traktowanych jako niemożliwych do pogodzenia), które są fundamentem dla procesów pedagogicznych.

Autyzm – zmieniające się definicje diagnostyczne

Epidemiologia autyzmu wskazuje na stały trend rosnący w diagnozie osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (szacuje się, że zaburzenia ze spektrum autyzmu rozpoznaje się w ostatnim dziesięcioleciu średnio u 1 na 160 dzieci, Rybakowski i in., 2014; 0,7-1 na 143 dzieci, Hollander (red.) i in., 2018), a w środowisku stałe

są dyskusje gdzie tkwi przyczyna czy w realnym wzroście przypadków, czy też bardziej precyzyjnych kryteriach diagnostycznych, a może w większej świadomości społecznej i dostępności do diagnozy (Volkmar i in., 2014).

Sama definicja autyzmu i kryteria diagnostyczne zmieniają się na przestrzeni lat, a co za tym idzie wypracowywane są również rozmaite modele terapeutyczne. Pierwsze definicje diagnostyczne autyzmu utożsamiały autyzm ze stanami psychotycznymi czy schizofrenicznymi. Prawie osiemdziesiąt lat temu psychiatra L. Kanner (1943, za: Bobkiewicz-Lewartowska, 2000) opisał dwie główne cechy charakterystyczne dla autyzmu: autystyczna samotność (nieumiejętność nawiązywania kontaktów z ludźmi, zamiłowanie do przedmiotów, przejawiające m.in. zaburzeniem mowy i jej nieadekwatnością do sytuacji) oraz pragnienie niezmienności. Przez wiele lat (DSM-I i DSM-II) traktowano autyzm jako postać schizofrenii dziecięcej, co skutkowało procesami terapeutycznymi opartymi na psychoanalizie i obarczaniem matek za stan psychiczny dziecka (od wielu lat terapie oparte na tej teorii – np. holding, uznaje się za nieefektywne i szkodliwe). Dopiero trzecia wersja klasyfikacji DSM-III z roku 1980 zaklasyfikowała autyzm do całościowych zaburzeń rozwoju. Według klasyfikacji DSM-IV zaburzenia autystyczne dotyczyły trzech osiowych objawów: zachowania, komunikacji i interakcji społecznych. W najnowszej klasyfikacji DSM-5 scalono wszystkie jednostki w spektrum zaburzeń autystycznych (ang. autism spectrum disorders, ASD). Konsolidacja objawów w „spektrum” miała na celu wskazanie zróżnicowania w obrazie i nasileniu symptomów wewnątrz grupy osób z diagnozą ASD, ale również traktuje cechy wskazujące na autyzm jako swoiste kontinuum pomiędzy ludźmi bez autyzmu i z ASD (por. behawioryzm). Obecne kryteria diagnostyczne zgodne z DSM 5 wyróżniają dwa objawy osiowe: uporczywe zainteresowania i powtarzalne zachowania oraz połączone w jeden objaw deficyty społecznej komunikacji. Kolejną nowością jest uwzględnienie w kryteriach diagnostycznych obserwowalnych zachowań w wyniku nieadekwatnych reakcji na bodźce sensoryczne, które zwolennicy nurtu neurorozwojowego traktują jako zaburzenia w obrębie profilu sensorycznego. W Europie wydaje się diagnozę na podstawie klasyfikacji ICD-10 (Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób, z ang. *International Statistical Classification of Diseases*) nadal diagnozuje się: autyzm dziecięcy, autyzm atypowy, zespół Aspergera czy inne dziecięce zaburzenia dezintegracyjne (do czasu wprowadzenia do czasu wprowadzenia ICD-11 opracowanego na podstawie DSM-5).

Pomimo postępów w badaniu i obrazowaniu mózgu, czy wskazujących na powiązania genetyczne, zaburzeń w obrębie połączenia jelito-mózg (por. Wujcik, Witusik, Pietras, 2010; Pisula, 2012; O'Reilly i in., 2017; Lord i in. 2018; Werling i in., 2018) jelito nadal nie ma medycznych testów, które niezawodnie identyfikują autyzm, a diagnoza opiera się wyłącznie na zbieraniu i analizie danych behawioralnych poprzez bezpośrednie obserwacje, raporty rodziców czy skale behawioralne (m.in. M-CHAT, ADOS, ADOS-2, VB-MAPP). Konsekwencją jest również brak leku czy procedur medycznych leczących z autyzmu (poza psychiatrią), a cały nacisk na poprawę funkcjonowania dziecka z autyzmem jest nakierowany na oddziaływania terapeutyczne i edukacyjne.

W dyskusjach naukowych i środowiskowych pojawiają się również głosy wskazujące, że autyzm jest niczym innym jak biologicznym zróżnicowaniem

neurologicznym, interwencje terapeutyczne nie są potrzebne, a kluczem jest akceptacja neuroróżnorodności nie jako patologii, a jako kategorii społecznej na równi z płcią, przynależnością etniczną, orientacją seksualną czy statusem inwalidztwa (Ruch Praw Autyzmu¹, Fenton, Krahn, 2009). Takie stanowisko spotyka się jednak z krytyką uzasadniając konieczność terapii trudnościami jakich doświadczają same osoby z diagnozą autyzmu, jak również ich rodziny i otoczenie. Prawdopodobnie potrzebujemy dyskusji środowiskowych i naukowych, o tym co jako społeczeństwo możemy akceptować jako cechę osobniczą neuroróżnorodności, a nasilenie i natężenie których symptomów będzie obiektem leczenia i wsparcia terapeutycznego.

W oparciu o trzy główne szkoły/nurty psychologiczne: behawioralny, poznawczy oraz neurorozwojowy zostały wypracowane różnorodne metody i techniki pracy z osobami z ASD. Każdy z nurtów, na przestrzeni wielu lat, pod wpływem odmiennych idei i wartości, badań naukowych, wypracował różny sposób definiowania autyzmu. W nurcie behawioralnym autyzm traktuje autyzm jako niedopasowanie układu nerwowego do środowiska, traktując osiowe objawy jako nadmiary lub deficyty behawioralne (Lovaas, Smith, 1989, 2003), zbiór zachowań, wzorce pewnych charakterystycznych zachowań (Novak i Pelaez, 2011). W nurcie poznawczym autyzm jest rozumiany jako zaburzenie mechanizmu poznawczego przetwarzania informacji społecznych, w tym m.in. mentalizowania/empatyzowania (Baron-Cohen 1994, 2005; Howlin, 2010; Frith, 2008). Z kolei w nurcie neurorozwojowym autyzm traktowany jest jako zaburzenie funkcji mózgu, jego odmienne funkcjonowanie, które związane jest z zaburzeniem procesów przetwarzania sensorycznego, co prowadzi do zablokowania tych zachowań, które służą do tworzenia więzi z ludźmi (Ayers, 2015, Olechnowicz, Wiktorowicz, 2013).

W tabeli 1 zostały zamieszczone podstawowe założenia teorii i terapii autyzmu w trzech głównych nurtach psychologicznych.

Tabela1. Zróżnicowanie teorii i praktyki terapeutycznej autyzmu w głównych nurtach psychologicznych (opracowanie własne)

Nurt behawioralny	Nurt poznawczy	Nurt neurorozwojowy
Koncentracja na obserwowalnym zachowaniu/umiejętnościach, podłożem rozwoju zachowania jest proces jego kształtowania przez środowisko (bodziec i konsekwencję).	Koncentracja na procesach przetwarzania informacji w umyśle O zachowaniu decyduje indywidualny proces przetwarzania informacji o tym bodźcu (myśl, emocja, przekonania).	Podłożem procesów rozwojowych i psychicznych są procesy mózgowe oraz odpowiadanie na potrzeby rozwojowe dziecka.
Zakłada dyrektywność.		Zakłada brak dyrektywności.

1 https://en.wikipedia.org/wiki/Autism_rights_movement

Teorie i modele terapeutyczne autyzmu		
Stosowana analiza zachowania Dane zachowanie wywoływane i utrzymywane jest przez bodziec je poprzedzający i pojawiające się po nim konsekwencje (model ABC, gdzie: A – bodziec, B – reakcja sprawcza, zachowanie, C – konsekwencja) (SAZ, z ang. <i>Applied Behavior Analysis</i>, ABA) (Skinner, 1938/95, I.O. Lovaas, T. Smith, 1989, Suchowierska, Ostaszewski, Bąbel, 2016, Kołakowski, Pisula, 2015)	– teoria/terapia „czytania umysłu” (Baron-Cohen, 1995, Winczura, 2009) – teoria słabej centralnej koherencji (Frith, 2008) – teoria/terapia zaburzonych funkcji wykonawczych (Pennington i Ozonoff, 2006, Dawson, Guare, 2012) – zaburzenia uwagi (Pisula, 2005) – terapia poznawczo-behawioralna (Attwood, 2013, 2019a, 2019b)	– teoria (terapia) polisensoryczna Delacato (1995), – teoria (terapia) integracji sensorycznej (Ayers, 2015), – terapie ukierunkowane humanistycznie – Son Rise, Metoda Opcji, Metoda Krakowska, Floor Time – model TEACCH ((Treatment and Education of Autistic and Communication Related Handicapped Children (Schopler i in., 1995) – terapie wspomagające: masaże lecznicze, terapie z udziałem zwierząt, arteterapia
Główne cele terapii		
1. rozwijanie zachowań deficytowych 2. redukcja zachowań niepożądanych 3. generalizacja i utrzymanie efektów terapii modyfikacja zachowania poprzez zmianę środowiska: – bodźców poprzedzających i konsekwencji	– rozumienie intencji innych ludzi odczytywanie emocji własnych i innych ludzi, – rozumienie czyjejś wiedzy i przekonań, – postrzeganie z innego niż własny punkt widzenia, – modyfikacja myśli automatycznych, zniekształceń poznawczych, przekonań, schematów. – usprawnianie poznawczych mechanizmów przetwarzania informacji	– usprawnienie zaburzonych funkcji mózgu poprzez wspomaganie procesów przetwarzania zmysłowego i integracji sensorycznej (węch, słuch, smak, dotyk, czucie głębokie, równowaga),
Główne pytanie terapeutyczne		
PO CO dziecko tak się zachowuje? CEL, MOTYWACJA, FUNKCJE Poziom umiejętności a poziom umiejętności przy frustracji (Schramm, 2019) i euforii	JAK zaburzone procesy (czytania umysłu, funkcje wykonawcze, centralna koherencja), myśli, emocje, doświadczenia wywołują dane zachowanie?	DLACZEGO dziecko tak się zachowuje? JAKIE mechanizmy trzeba usprawnić, aby jego mózg pracował lepiej?

Nurt behawioralny w terapii autyzmu

W ujęciu behawioralnym przyczyną większości zachowań (poza zachowaniami uwarunkowanymi genetycznie) jest interakcja człowieka ze środowiskiem, a sam autyzm jest zbiorem zachowań tzw. nadmiarów i deficytów (Lovaas, Smith, 1989; Suchowierska, Ostaszewski, Bąbel, 2016). Deficytem behawioralnym są zachowania/umiejętności, które dziecko powinno posiadać zgodnie ze swoim wiekiem rozwojowym, ale nie posiada w odróżnieniu od dzieci typowo rozwijających się.

Z kolei nadmiary behawioralne to zachowania, które w które dziecko nie powinno się angażować, a angażuje się zbyt często, zbyt intensywnie w zachowania, które nie występują wcale lub w takim nasileniu u dzieci prawidłowo rozwijających się w tym samym wieku. Zakłada się, że układ nerwowy dziecka z autyzmem jest niedopasowany do otoczenia, przez co nie uczy się ono w naturalnym środowisku, ale może uczyć się efektywnie jeśli środowisko będzie odpowiednio przygotowane i dostosowane do jego potrzeb w postaci odpowiednich instrukcji (wyraźne bodźce i konsekwencje wywołujące, utrzymujące lub wygaszające zachowanie). Stąd terapia behawioralna jest terapią dyrektywną, prowadzącą dziecko wg przyjętych przez terapeutę celów. Autyzm w ujęciu behawioralnym jest więc postrzegany jako zaburzenie polegające na niedopasowaniu systemu nerwowego do typowych warunków życia, przy czym zakłada się, że wszystkie zachowania występujące u osób z autyzmem występują na tym samym kontinuum funkcjonowania co u ludzi bez autyzmu (por. DSM-5), a terapia spowoduje przesunięcie funkcjonowania osób z autyzmem ze skrajności do środka tego kontinuum (Lovaas, Smith, 1989, za Suchowierska, i in., 2016, s. 38–39). Założenie to jest w zasadzie optymistycznym postrzeganiem osób z autyzmem, nie jako dziwnych, niepojętych, innych, ale jako osoby z deficytami w zachowaniu i umiejętnościach, których można (skutecznie) uczyć. Koncepcję tą błędnie potraktowano jako konieczność „unormalniania” osób z autyzmem, co stało się jedną z przyczyn krytyki samej terapii.

Analiza zachowania jest nauką o zachowaniu, a także o zmiennych środowiskowych, które na to zachowanie wpływają, a więc je wywołują, utrzymują w czasie lub wygaszają. Stosowana analiza zachowania (SAZ, z ang. ABA, *Applied Behaviour Analysis*) jest jednym z trzech działów analizy zachowania (pozostałe to teoretyczna analiza zachowania oraz eksperymentalna analiza zachowania). Wyrosła na gruncie badań nad trzema podstawowymi rodzajami (zwanymi też ogólnymi prawami) uczenia się: warunkowaniu klasycznym (badania I.P. Pawłowa), warunkowaniu instrumentalnym (Skinner, 1995, 2013) oraz uczeniu się przez obserwację zakładającym powstawanie względnie trwałych zmian w zachowaniu w wyniku obserwowania innych osób (Bandura, 2007).

Ogólne prawa uczenia się stały się fundamentem dla tworzenia procedur i technik we wszelkich oddziaływaniach terapeutycznych w nurcie behawioralnym. Proces terapeutyczny analizuje się wg tzw. modelu ABC, gdzie A określa się mianem bodźców kontrolujących lub poprzedzających, B to reakcja/zachowanie, a C to konsekwencje środowiskowe, czyli wzmocnienia i kary. Terapeuci behawioralni precyzyjnie dokumentują wpływ A i C na zachowanie, dzięki czemu mogą obiektywnie stwierdzić jakie bodźce i jakie konsekwencje służą uczeniu się prawidłowego zachowania (Suchowierska i in., 2016).

Przyczyny zachowania mogą więc tkwić w bodźcach poprzedzających – jeśli reakcja jest wywołana przez bodziec, który ją poprzedza mówimy o warunkowaniu klasycznym, jeśli jednak bodźce poprzedzające zmieniają jedynie prawdopodobieństwo pojawiania się danego zachowania mówimy o warunkowaniu sprawczym (za: Bąbel, 2011). Podstawą modyfikacji zachowania w terapii behawioralnej jest jednak warunkowanie sprawcze (Skinner,) które zakłada, że przyczyną wszelkich zachowań są ich konsekwencje środowiskowe, które dzieli się na wzmocnienia i kary.

Wzmocnienia zwiększają prawdopodobieństwo wystąpienia danego zachowania w przyszłości, utrwalają daną reakcję, natomiast kary skutkują zmniejszaniem się częstotliwości występowania zachowania. Wzmocnienia mogą być pozytywne, co oznacza, że reakcja sprawcza skutkuje pojawieniem się w środowisku dodatkowego, pożądanego bodźca wzmacniającego zachowanie (np. premia w pracy, ale też papieros na uspokojenie) lub negatywne, gdy zachowanie powoduje ustanie działania bodźca awersyjnego. Przykładem tej konsekwencji może być sytuacja, w której mama prosi dziecko o sprzątnięcie zabawek, dziecko marudzi, mama wycofuje polecenie – w ujęciu behawioralnym mama wzmocniła negatywnie zachowanie dziecka, co skutkuje większym prawdopodobieństwem pojawienia się marudzenia w przyszłości w podobnych warunkach. Z kolei kara pozytywna oznacza pojawienie się po zachowaniu bodźca awersyjnego np. uwaga do dzienniczka za przeszkadzanie na lekcji, a kara negatywna jeśli po zachowaniu ustaje działanie bodźca pożądanego (np. po bójce w szkole odebranie możliwości wyjechania na wycieczkę z klasą).

Terapia behawioralna osób z autyzmem zakłada trzy główne cele: rozwijanie zachowań poświadanych, redukovanie zachowań niepoświadanych oraz generalizację i utrzymywanie efektów terapii (Kozłowski, 2003). Rozwijanie zachowań poświadanych to nauka zachowań adaptacyjnych poprzez zwiększenie ich częstotliwości, natężenia tych, które dziecko posiada w swoim repertuarze lub/oraz kształtowanie nowych zachowań służących poprawie funkcjonowania. Nauka nowych zachowań jest bezpośrednio związana z eliminowaniem zachowań niepoświadanych, czyli takich, które utrudniają lub uniemożliwiają uczenie się i funkcjonowanie w środowisku. Behawioryści podkreślają, że fundamentem procesu uczenia się osób z autyzmem jest generalizacja nabytych umiejętności czyli zmiana adaptacyjna zachowania sprawczego w różnych sytuacjach, miejscach, przy różnych osobach (generalizacja bodźca, miejsca, osób, reakcji).

Analizę zachowania stosuje się w celu rozszerzenia repertuaru czy też utrwalenia istniejących zachowań poświadanych adaptacyjnie poprzez różne techniki m.in. wzmocnienia, podpowiedzi, wygaszanie reakcji, analizę zadania (złożone zadanie rozkłada się na mniejsze, prostsze etapy), modyfikację bodźca poprzedzającego, pomoce wizualne, skrypty, kontrakty behawioralne, modelowanie (również uczestniczące), trening naśladowania. Celem jest usystematyzowanie i znaczne ułatwienie procesu uczenia (dziecko musi wiedzieć czego od niego oczekujemy, po co to ma robić), poprzez tworzenie mechanizmu zewnętrznej motywacji do nabywania zachowań adaptacyjnych, co zwiększa prawdopodobieństwo odniesienia sukcesu w procesie uczenia się.

Programy terapeutyczne SAZ koncentrują się wokół nabywania różnych umiejętności, z których główne dotyczą: umiejętności związanych z koncentrowaniem uwagi, naśladowaniem (zdolności związane z motoryką małą, mimiką, motoryką dużą), umiejętności wzrokowo-przestrzenne, samoobsługowe, umiejętności społeczne/związane z zabawą, umiejętności szkolne, umiejętności zawodowe.

Behawioryści za Skinnerem nie negują występowania procesów mentalnych takich jak emocje i myśli (w ujęciu behawioralnym to tzw. zachowania wewnętrzne/prywatne, dostępne tylko osobie, która ich doświadcza), ale traktują je na równi z obserwowalnymi zachowaniami zewnętrznymi/publicznymi (podobnie

za B.F. Skinnerem traktują mowę – jako zachowania werbalne z ang. verbal behavior). Oznacza to, że zarówno zachowania wewnętrzne, jak i zewnętrzne podlegają tym samym prawom i regułom i mają te same, środowiskowe przyczyny (Bąbel, Ostaszewski, 2008; Bąbel, Suchowierska, Ostaszewski, 2010). Nie negują również istnienia czynnika wynikającego z funkcjonowania mózgu, zmysłów czy genów (co również stanowi zarzut dla tego nurtu), jednak na dziś uznają wiedzę w tym zakresie za zbyt znikomą, aby opierać na niej proces terapeutyczny.

Nurt poznawczy w terapii autyzmu

Nurt poznawczy w terapii osób z autyzmem rozwinął się na bazie krytyki nurtu behawioralnego. Nie zakładał jednak podważania skuteczności metod behawioralnych w uczeniu pewnych wzorców zachowań, samoobsługi, naśladowania i innych umiejętności, jednak wynikał z odmiennego rozumienia potrzeb dziecka z autyzmem (Holwing, Rutter, 1987) oraz mniejszej efektywności behawiorystów w zakresie umiejętności społecznych i komunikacyjnych, co również wynika z ograniczonych możliwości generalizowania tych umiejętności. W interwencjach terapeutycznych zaczęto pracować nie nad uczeniem poszczególnych umiejętności społecznych i komunikacyjnych, ale nad ogólną poprawą społecznego rozumienia (w tym teorii umysłu).

Teoria umysłu (pojęcie to zostało wprowadzone na podstawie badań zoologów Premacka i Woodruffa (1978), a rozwinięte przez filozofa Dennetta (1978), w końcu przez psychologów (Wimmera, Perner, 1983, Perner, Leekam, Wimmer, 1987) (za: Białecka-Pikul, 2012). Teoria umysłu nazywana jest również „czytaniem umysłu” (ang. *mind-reading*), rozumieniem fałszywych przekonań, czy też psychologią naiwną, mentalizacją czy procesem refleksji nad myśleniem (za: Białecka-Pikul, 2012), a jej zaburzenie w autyzmie ślepotą umysłu (*mind blindness*; Baron-Cohen, 1995), która przejawia się w słabszym niż u dzieci w normie rozumieniu cudzych przekonań, oszukiwaniu, rozpoznawaniu, wnioskowaniu o emocjach innych osób, udawaniu. Teoria umysłu najogólniej jest pojmowana jako zdolność do wnioskowania o stanach umysłu innych osób (ich myślach, przekonaniach, pragnieniach czy intencjach, emocjach itd.), ale także umiejętność wykorzystania tych informacji do interpretacji, rozumienia i przewidywania zachowania czy słów innych ludzi i podlega procesowi uczenia (Winczura, 2009; Kossewska, 2009).

Teoria umysłu Barona-Cohana zakłada istnienie uniwersalnych mechanizmów neuropoznawczych, które nie rozwijają się u osób z autyzmem, a są fundamentem dla możliwości sprawnego funkcjonowania w zakresie społecznej komunikacji. Są to:

- wykrywacz intencjonalności, ID (*Intentionality Detector*, wspólny dla ludzi i zwierząt), który pozwala na traktowanie obiektów, jako zdolnych do kierowania się intencjami;
- wykrywacz ukierunkowania patrzenia, EDD (*Eye Direction Detector*), który pozwala na detekcję oczu innej osoby, ustalenie obiektu, na który nakierowany jest wzrok i wnioskowanie o tym czy dana osoba widzi daną rzecz;

– mechanizm uwspólniania uwagi, SAM (*Shared Attention Mechanism*), umożliwiający tworzenie triadycznej relacji między obiektem (Ja i inny podmiot, zwracamy uwagę na ten sam obiekt);

– mechanizm teorii umysłu, ToM (*Theory of Mind*, od 2005 roku *ToMM Theory of Mind Mechanism*), umożliwiający wnioskowanie o stanach umysłów na podstawie zachowania, nie tylko w kategoriach stanów wolicjonalnych czy percepcyjnych, ale również odczytywanie myślenia, wiedzy, oszukiwania i konstruowanie na tej podstawie w umyśle spójnej teorii.

Kilka lat później Baron-Cohen (2005) rozszerzył swój model o dwa mechanizmy, z których pierwszy to TED (*The Emotion Detector*) tworzący reprezentacje stanów afektywnych, a drugi umożliwiający empatyczne reakcje TESS (*The Emphasizing System*). Ten nowy model został poparty nie tylko badaniami psychologicznymi, ale również neurobiologicznymi (za: Białecką-Pikul, 2012) pozwalających na odkrycie określonych miejsc w mózgu, których uszkodzenie powoduje autystyczne objawy w zakresie zaburzeń w komunikacji i interakcji społecznych.

Kolejnymi poznawczymi mechanizmami wskazującymi na przyczynę i wyznaczającymi ścieżkę terapeutyczną dla osób z autyzmem są centralna koherencja i funkcje wykonawcze. Centralna koherencja daje możliwość łączenia w umyśle w całość różnych bodźców i elementów otoczenia, dzięki czemu są one dla nas spójne (składanie świata z puzzli w jeden obraz). Jej zaburzenie w autyzmie powoduje, że osoby te o wiele lepiej od osób neurotypowych widzą szczegóły, ale zdecydowanie słabiej radzą sobie z ich syntezą (widzą drzewa zamiast lasu) (Frith, 2008). Z kolei funkcje wykonawcze/zarządzające (*executive functions*) są złożonym mechanizmem służącym do poznawczej kontroli zachowania, rozwijania zdolności adaptacyjnych jednostki, i procesów samoregulacyjnych jednostki (Brzezińska, Nowotnik, 2012, Pąchalska, 2014). Dobrze rozwinięte funkcje wykonawcze mają prawdopodobnie większy wpływ na osiągnięcia szkolne czy w pracy, niż iloraz inteligencji (Blair, 2003), a cechują osoby, które są potocznie uznawane za pracowite (skoncentrowane na zadaniu, umiejące zaplanować i zorganizować własne działania, ustalać priorytety oraz elastycznie modyfikować własne działanie). W edukacji szkolnej u uczniów z autyzmem można zaobserwować zaburzenia w zasadzie każdej z umiejętności wykonawczych, a więc pamięci roboczej, planowania i ustalania priorytetów działania, organizacji działania, zarządzania czasem, metapoznania (czyli zdolności do zdystansowania się i spojrzenia na siebie z boku w danej sytuacji), hamowania reakcji, kontroli emocjonalnej, utrzymywaniu uwagi, rozpoczynaniu zadań, wytrwałości w dążeniu do celu, elastyczność (Dawson, Guare, 2012, s. 9–2). W szkole procedura uczenia umiejętności wykonawczych poprzez bezpośrednie interwencje zakłada wykorzystanie technik z terapii behawioralnej min. wzmacniania z wykorzystaniem pochwał, nagród, spisywanie kontraktów behawioralnych, ale również planowanie celów krótko i długoterminowych, korzystanie z podpowiedzi, modelowanie, tworzenie list kontrolnych. Konieczna jest również ocena efektywności systemu oraz wprowadzenia niezbędnych modyfikacji, a każda uczonego umiejętność powinna zostać zgeneralizowana.

Nurt poznawczy poszukiwał odpowiedzi na pytanie o to skąd się biorą indywidualne różnice w reagowaniu na ten sam bodziec, na które nurt behawioralny

nie dawał jednoznacznych odpowiedzi. Stąd terapia poznawczo-behawioralna (CBT – ang. *cognitive behavioral therapy*) zakłada, że myślenie (stąd poznawcze) wpływa na nasze odczucia i działania (stąd behawioralna). W założeniu CBT to proces aktywnej zmiany negatywnych nawyków myślowych, który prowadzi do modyfikacji zachowania oraz zmniejszenia eliminacji uczuć niepokoju lub depresji (Mitchell, 2016, s. 198). Nauczyciele dzieci i młodzieży z autyzmem mogą obserwować u swoich uczniów zaburzenia przetwarzania poznawczego, zniekształcenia procesu myślenia, błędy poznawcze w myśleniu o sobie i innych wynikające np. z nadmiernej generalizacji. Zastosowanie w szkole np. procesu sześciu kroków może wspomóc proces uczenia się adaptacyjnego sposobu myślenia i zachowania (Meichenbaum, za: Mitchell, 2016, s. 201).

Nurt neurorozwojowy w terapii autyzmu

Nurt rozwojowy psychologii zajmuje się przebiegiem procesów rozwojowych w okresie dzieciństwa, których podłożem są procesy mózgowe. Jego fundamenty wynikają z postrzegania dziecka, również tego z zaburzonym rozwojem, jako dynamicznie zmieniającą się osobę z własnymi indywidualnymi cechami, potrzebami oraz prawem niepowtarzalności postrzegania świata, koncentrując się wokół relacji, zabawy, myślenia (Olechnowicz, 1995, 1999, 2004; Greenspan, Wieder, 2014), Pisula (2005, 2010). Teorie rozwojowe (jak również teorie humanistyczne oparte na wartościach chrześcijańskich i personalistycznych) podkreślają wagę podmiotowości każdego człowieka, uznają jego prawo do godności i samostanowienia. Terapie powstałe na tym gruncie wyrosły na zasadzie sprzeciwu względem nurtu behawioralnego, w którym mechanizmy motywowania zachowania poszukiwane są w warunkach środowiskowych, a mniej w potrzebach wewnętrznych dziecka (dla behawiorystów często są one na tyle nieadekwatne, nieadaptacyjne, że niemożliwym wydaje się podążanie za nimi).

Nurt neurorozwojowy łączy te założenia z wiedzą na temat funkcjonowania mózgu człowieka. Ostatnie dziesięciolecia przyniosły rewolucyjne zmiany w analizie możliwości mózgu człowieka ze względu na rozwój technik neurobrazowania. Jednak mimo wielu badań neurobiologicznych sugerujących szereg nieprawidłowości w samej budowie, ale również związanych z przetwarzaniem informacji w CUN, mechanizmy neuropsychologiczne leżące u podstaw zaburzeń ze spektrum autyzmu nadal pozostają niejasne. Zwolennicy nurtu rozwojowego podkreślają wagę uznania w aktualnych kryteriach diagnostycznych DSM-5 objawów behawioralnych będących reakcją na bodźce zmysłowe, co łączą z nieprawidłową pracą mózgu. Mimo, że kryteria diagnostyczne autyzmu nie uwzględniają profilu sensorycznego jako objawu osiowego autyzmu, od wielu lat w teoriach, badaniach i opisach samych osób z autyzmem (np. Grandin, 2016) nieprawidłowa percepcja i przetwarzanie bodźców zmysłowych z otoczenia jest traktowana jako kluczowy symptom autyzmu (Delacato, 1995, Schopler, Reichler i Lansing, 1995, Pisula, 2012), a badania potwierdzają nietypowy wzorzec percepcji i reakcji sensorycznych (Harrison, Hare, 2004, Cieszyńska 2011, Attwood, 2012), mimo wciąż pozostających niejasności (Rogers i Ozonoff, 2005).

Teoria integracji sensorycznej (Ayres, 1991) spaja poszukiwanie przyczyn autyzmu w nieprawidłowej pracy układu nerwowego, bowiem w świetle tej teorii zaburzone procesy integracji sensorycznej (rozpoznanie, interpretacja, segregowanie, integracja docierających bodźców z otoczenia) dezorganizują zachowanie oraz utrudniają, a nawet uniemożliwiają adaptacyjną reakcję. Zaburzenie integracji sensorycznej może dotyczyć modulacji sensorycznej (nadmierna lub obniżona reaktywność sensoryczna, poszukiwanie sensoryczne), dyskryminacji sensorycznej oraz zaburzeń motorycznych o podłożu sensorycznym (Kranowitz, 2011, s. 33) w obrębie wrażliwości dźwiękowej, słuchowej, smakowej, węchowej, dotyku, propriocepcji i ruchu. Dziecko nadmiernie wrażliwe sensorycznie może czuć się przeładowane bodźcami z otoczenia, przez co być nadmiernie spięte, przeczulone. Z kolei dziecko wskazujące na zbyt małą wrażliwość na bodźce sensoryczne będzie słabo (lub wcale) reagowało na te bodźce, które u typowych rówieśników wywołują adekwatną reakcję. Teoria ta zakłada m.in. poszukiwanie neurofizjologicznego podłoża zaburzeń ze spektrum autyzmu właśnie w funkcjonowaniu procesów integracji sensorycznej, a terapia polega m.in. na dostarczaniu w odpowiedni sposób niezbędnych bodźców sensorycznych w celu kształtowania prawidłowej odpowiedzi układu nerwowego, w oparciu o dotychczasowe doświadczenia.

W poszukiwaniu efektywnych strategii terapeutycznych dla uczniów z ASD w praktyce edukacyjnej

W środowisku naukowym coraz częściej pojawiają się opinie o stopniowym zbliżaniu się podejść terapeutycznych (Kawa 2011; Białecka-Pikul, Bąbel, 2011; Olechnowicz, 2012) co potwierdza ostatni raport badawczy Raport National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders (NPDC) (za: Waligórska i in., 2019). Instytucja ta, która jest konsorcjum kilku uniwersytetów w Stanach Zjednoczonych kładzie nacisk na budowanie praktyki terapeutycznej opartej na dowodach (*Evidence-Based Practice* – EBP). Raport o efektywności w terapii osób z autyzmem został opracowany na podstawie metaanalizy ponad 20 tys. artykułów naukowych (ostatecznie jako spełniające kryteria metodologiczne ujęto niespełna 500 publikacji) zakłada, że żaden zamknięty model terapii nie jest w stanie dostosować się do aktualnej wiedzy o autyzmie i stale potrzebujemy badań i wiedzy o skuteczności poszczególnych technik i strategii terapeutycznych. Twórcy raportu wskazują, że wiele dostępnych na rynku edukacyjnym i terapeutycznym metod wykorzystuje te same techniki terapeutyczne (również te o udowodnionej naukowo skuteczności), więc porównywanie różnych metod pod kątem ich efektywności jest mocno utrudnione.

W raporcie tym za skuteczne uznano wiele technik z nurtu behawioralnego, ale również z nurtu poznawczego i co jest nowością w odróżnieniu od poprzednich raportów techniki z nurtu neurorozwojowego (za: Waligórska i in., 2019). Zdecydowana większość technik uznanych jako efektywne w oparciu o dowody naukowe wywodzi się z behawioralnego nurtu terapeutycznego. Są to m.in. modyfikacja bodźca poprzedzającego, DRI, DRA, DRO, wygaszanie, ocena funkcjonalna zachowania, stosowanie podpowiedzi, stosowanie wzmocnień, przerwanie/przekierowanie reakcji, odraczanie, pomoce wizualne, analiza zadania (łańcucha

zachowań), wygaszanie, modelowanie, stosowanie skryptów, PECS, ustrukturyzowany trening grupowy, TUS, trening zabawy. Jako skuteczne modele terapeutyczne wskazano również terapię poznawczo-behawioralną, ale również strategie oparte na użyciu nowych technologii, ćwiczeniach fizycznych oraz trening umiejętności społecznych, trening przez rodziców. Nowością jest zakwalifikowanie jako skutecznych metod terapeutycznych technik wynikających z założeń nurtu neurorozwojowego jak naturalistyczne oddziaływania czy samoregulacja zachowania.

Autorzy raportu nie zamykają się jednak na inne techniki, które na dziś nie zostały ustanowione jako skuteczne, bowiem widzą samą niedoskonałość metodologiczną i różne kryteria badawcze dostępne dla poszczególnych nurtów terapeutycznych. Przykładem może być metoda integracji sensorycznej, która została do dziś wg tego raportu niepotwierdzoną metodą terapii, co może jednak wynikać np. z przyjętych dla potrzeb raportu kryteriów metodologicznych. Niemniej na uwagę zasługuje fakt potwierdzonej skuteczności ćwiczeń ruchowych, które również stanowią ważny element w metodzie integracji sensorycznej.

Podsumowanie

Poszukiwanie mechanizmów zaburzeń rozwoju ze spektrum autyzmu, ale również odpowiedzi jak skutecznie organizować procesy terapeutyczne i edukacyjne trwa nieprzerwanie od wielu dziesięcioleci. Współcześnie wspólne dla wszystkich nurtów (behawioralnego, poznawczego oraz neurorozwojowego), jest uznanie zaburzeń w obrębie pracy mózgu i całego układu nerwowego jako fundamentu powstawania zaburzeń ze spektrum autyzmu. Poszczególne nurty koncentrują się jednak na odmiennych celach i procesach usprawniania w terapii.

Na podstawie prezentowanych w artykule teorii można uznać, że rozwój mózgu człowieka opiera się na wrodzonych mechanizmach budowania takich ścieżek neuronalnych, które pozwalają uczyć się dziecku typowo rozwijającemu się od innych ludzi. Autyzm powoduje, że mechanizmy te albo nie wykształcają się zupełnie, albo ich proces budowania/dojrzwiania został wieloczynnikowo zaburzony na etapie rozwoju prenatalnego i wczesnego dzieciństwa. Powoduje to, że osoby z autyzmem mają odmienne od osób neurotypowych reakcje na te same bodźce fizyczne i społeczne, co prowadzi do zaburzenia procesu uczenia się i w konsekwencji do zaburzenia funkcjonowania. Proces terapeutyczny prowadzi więc do kształtowania nowych, prawidłowych ścieżek neuronalnych w mózgu osoby z autyzmem, które umożliwią nabywanie nowych reakcji/zachowań/umiejętności, zwiększą możliwość rozumienia innych ludzi i doprowadzą do ogólnej poprawy funkcjonowania w każdej ze sfer. Celem terapii może więc być uczenie nowych zachowań adaptacyjnych, albo (i) rozwijanie zaburzonych mechanizmów poznawczych, albo (i) wzmocnienie złożonego mechanizmu odbioru i przetwarzania wrażeń zmysłowych, co umożliwi lepsze funkcjonowanie. Każde z prezentowanych podejść terapeutycznych kładzie nacisk na różne mechanizmy samego procesu uczenia się (wydaje się, że nie wykluczające się), czyli mechanizmy środowiskowe – uczenie się warunkowane bodźcami i konsekwencjami środowiskowymi, poznawcze – przetwarzanie

informacji w umyśle oraz neurobiologiczne, czyli pobudzanie układu nerwowego poprzez dostarczanie różnych wrażeń zmysłowych.

Zbliżanie się podejść można zaobserwować również w samej idei podejścia do osób z autyzmem w poszczególnych nurtach. Współczesny nurt behawioralny zmienił swoje podejście do indywidualnych preferencji osób z autyzmem, poprzez m.in. włączenie w procedury terapeutyczne uwzględnianie zindywidualizowanych zainteresowań czy dawanie możliwości wyboru np. aktywności, zwiększył nacisk na bardziej naturalne uczenie sytuacyjne, zamiast wyodrębnionych prób. Z kolei przedstawiciele nurtu neurorozwojowego często wykorzystują np. analizę zadania czy wzmacnianie zachowania pożądanego w procesie edukacji i terapii.

Ekлекtyzm, czyli łączenie różnych nurtów terapeutycznych w placówkach edukacyjnych (zarówno specjalnych, integracyjnych, jak i ogólnodostępnych) jest powszechnym zjawiskiem w praktyce oświatowej. Celem tego artykułu jest jednak uzasadnienie konieczności świadomego doboru technik i ukierunkowania procesów edukacyjno-terapeutycznych na efektywność, czyli realną, mierzalną (nie subiektywną) poprawę funkcjonowania dziecka z ASD. Artykuł ten wskazuje również na potrzebę dalszych badań nad ekлекtyzmem i efektywnością technik terapeutycznych stosowanych w polskich placówkach edukacyjnych.

Bibliografia:

- American Psychiatric Association (1952). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (wyd.1) Washington DC:APA
- American Psychiatric Association (1968). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (wyd.2) Washington DC:APA
- American Psychiatric Association (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (wyd.3) Washington DC:APA
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (wyd.4) Washington DC:APA
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (wyd.4, poprawione) Washington DC:APA
- Am American Psychiatric Association (2013, 2018 wersja polska). *Kryteria diagnostyczne zaburzeń psychicznych DSM-5*. (2018). red. wydania polskiego Gałęcki P., Piłlecki M., Rymaszewska J., Szulc A., Sidorowicz S., Wciórka J., Wrocław: Edra Urban & Partner.
- Attwood T. (2013). *Zespół Aspergera: kompletny przewodnik*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Attwood T. (2019a). *Poznajemy uczucia. Poznawczo-behawioralna terapia lęku dla osób z Zespołem Aspergera*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Attwood T. (2019b). *Poznajemy uczucia. Poznawczo-behawioralna terapia złości dla osób z Zespołem Aspergera*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Ayers A.J. (1991). *Sensory Integration and Child*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Ayres A.J. (2015). *Dziecko a integracja sensoryczna*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.

- Bandura A. (1977/2007). *Teoria społecznego uczenia się*. J. Kowalczevska, J. Radzicki (przeł.). Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Baron-Cohen S. (1994). The developmental of a theory of mind: Where would we be without Internal Stance? W: M. Rutter, D. Hay, red., *Developmental Principles and Clinical Issues in Psychology and Child Psychiatry*. Oxford: Blackwell.
- Baron-Cohen S., Wheelwright S., Skinner R., Martin J., Clubley E. (2001). The Autism-Spectrum Quotient (AQ): evidence from Asperger Syndrome/highfunctioning autism, males and females, scientists and mathematicians. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31:5–17.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S. (2004). The Empathy Quotient: An Investigation of Adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and Normal Sex Differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34:163–173.
- Baron-Cohen, S., (2005). *Origins of the social mind: Evolutionary Psychology And Child Development*, rozdz. The empathizing system: a revision of the 1994 model of the Mindreading System. Guilford Publications.
- Bąbel P. (2011). Terapia behawioralna zaburzeń rozwoju z perspektywy analizy zachowania. *Psychologia Rozwojowa*, 16 (3):27–38.
- Białecka-Pikul M. (2012) *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Blair C. (2003). Behavioral inhibition and behavioral activation in young children: relations with self-regulation and adaptation to preschool in children attending Head Start. *Developmental Psychobiology*, 42(3):301–311.
- Bobkiewicz-Lewartowska (2000). *Autyzm dziecięcy. Zagadnienia diagnozy i terapii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Brzezińska A., Nowotnik A. (2012). Funkcje wykonawcze a funkcjonowanie dziecka w środowisku przedszkolnym i szkolnym. *Edukacja*, 1 (117): 61–74
- Clark D., Fairburn C. (2006). *Terapia poznawczo-behawioralna. Badania naukowe i praktyka kliniczna*. Gdańsk: Alliance Press.
- Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia (2012). Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD -10. Pobrano z: https://www.csioz.gov.pl/fileadmin/user_upload/Wytyczne/statystyka/icd10tomi_56a-8f5a554a18.pdf
- Dawson P., Guare R. (2012). *Zdolne, ale rozkojarzone. Wspieranie rozwoju dziecka za pomocą treningu umiejętności wykonawczych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Delacato C.H. (1995). *Dziwne, niepojęte. Autystyczne dziecko*. Warszawa: Fundacja Synapsis.
- Filipek P., Accardo P., Baranek G., Cook E., Dawson G., Gordon B., Gravel J., Johnson C., Kallen R., Levy S., Minshew N., Prizant B., Rapin I., Rogers S., Stone W., Teplin S., Tuchman R. i Volkmar F. (1999). The screening and diagnosis of autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29:439–484.
- Fenton A., Krahn T. (2009). Autism, neurodiversity and equality beyond the 'normal'. *Journal of Ethics in Mental Health*, 2:1–6
- Frith U. (2008). *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*. Gdańsk: GWP.
- Gałkowski T. (1980) *Usprawnienie dziecka autystycznego w rodzinie*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Walki z Kalectwem. Oddział Warszawski.

- Grandin T. (2016). *Mózg autystyczny. Podróż w głąb niezwykłych umysłów*. Kraków: Copernicus Center Press.
- 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.
- Harrison J., Hare D.J. (2005). Assessment of Sensory Abnormalities in People with Autistic Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 34(6):727–730.
- Hollander E., M.D., Hagerman R., Fein D. (2018). *Autism Spectrum Disorders*.
- Holwing P., Rutter M. (1987). *Treatment of Autistic Children*. Chichester: Wiley.
- Howlin P., Baron-Cohen S., Hadwin P. (2010). *Jak uczyć dzieci z autyzmem czytania umysłu. Praktyczny poradnik dla nauczycieli i rodziców*. Kraków: Wydawnictwo Jak.
- Kanner L. (1949). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, p. 217–250
- Kawa R. (2011). Integracja podejść oraz technik terapeutycznych w pracy z dziećmi z autyzmem. *Psychologia rozwojowa*, 16 (3), s. 51–60.
- Kossewska J. (2009). Trening w zakresie teorii umysłu. (w:) Kossewska J. (red.) *Kompleksowe wspomaganie rozwoju uczniów z autyzmem i zaburzeniami pokrewnymi*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kozłowski J. (2003). Zastosowanie teorii uczenia w terapii małych dzieci z autyzmem na przykładzie projektu wczesnej interwencji O.I. Lovaasa, W: E. Pisula, D. Danielewicz (red.), *Terapia i edukacja osób z autyzmem. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: wyd. APS, s. 49–74.
- Kranowitz C.S. (2012). *Nie-zgrane dziecko. Zaburzenia przetwarzania sensorycznego – diagnoza i postępowanie*. Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia.
- Lord C., Elsabbagh M., Baird G., Veenstra-Vanderweele J. (2018). Autism spectrum disorder. *Lancet*. 392 (10146):508–52.
- Lovaas O.I, Smith T. (2003). A comprehensive behavioral theory of autistic children: Paradigm for research and treatment. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 20:16–29.
- Lovaas O.I., Smith T. (2003). Wczesna interwencja behawioralna w autyzmie, w: A.E. Kazdin, J.R. Weisz (red.), *Psychoterapia dzieci i młodzieży. Metody oparte na dowodach*, s. 365–382, przeł. R. Pawlik, M. Łuczak, M. Młynarz. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mitchel D.(2016). *Sprawdzone metody w edukacji specjalnej i włączającej. Strategie nauczania poparte badaniami*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Novak G., Pelaez M. (2011). *Autism: A behavioral system approach*. W: E.A. Mayville, J.A. Mulick (red.), *Behavioral foundations of effective autism treatment*, s. 13–34. Cornwall-on-Hudson, NY: Sloan Publishing.
- Olechnowicz H. (2000). *Drugie opowieści terapeutów*. Warszawa: WSP.
- Olechnowicz H. (1995). *Dziecko własnym terapeutą: jak wspomagać strategie autoterapeutyczne dzieci z dysfunkcjami więzi osobistych*. Warszawa: PWN.
- Olechnowicz H. (1999). *Jaskiniowcy zagubieni w XXI wieku: praca terapeutyczna z małymi dziećmi*. Warszawa: WSP.
- Olechnowicz H., Wiktorowicz R. (2012). *Dziecko z autyzmem. Wyzwalanie potencjału rozwojowego*. Warszawa: PWN.

- O'Reilly Ch., Lewis J.D. Mayada E. (2017). *Is functional brain connectivity atypical in autism? A systematic review of EEG and MEG studies*, PLOS ONE. 12(5). Pobrano z <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0175870> (5.06.2020).
- Rogers S.J., Ozonoff S. (2005). Annotation: what do we know about sensory dysfunction in autism? A critical review of the empirical evidence. *Child Psychol Psychiatry*, pobrano: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16313426/> (2.01.2020)
- Pąchalska M. (2014). *Neuropsychologia kliniczna. Urazy mózgu*. Warszawa: PWN.
- Pisula A., Kołakowski A. (2014). *Sposób na trudne dziecko. Przyjazna terapia behawioralna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pisula, E. (2010). *Autyzm: przyczyny, symptomy, terapia*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pisula, E. (2012/2015). *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Rynkiewicz A., Kulik M., (2013). Wystandaryzowane, interaktywne narzędzia do diagnozy zaburzeń ze spektrum autyzmu a nowe kryteria diagnostyczne DSM-5. *Psychiatria*, 10/2: 41–48.
- Suchowierska M., Ostaszewski P., Bąbel P. (2012). *Terapia behawioralna dzieci z autyzmem*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Skinner B.F. (1938/1995). *Zachowanie się organizmów*, przeł. K. Dudziak. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Skinner B.F. (2013). *Behawioryzm*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Schramm R. (2019). *Motywacja i wzmacnianie, czyli jak zdobyć przewagę nad autyzmem. Zachowania werbalne w stosowanej analizie zachowania – podręcznik*, przeł. D. Sobiecka. Warszawa: Wydawnictwo Scholaris.
- Waligórska A., Kucharczyk S., Waligórski M., Kuncewicz-Sosnowska K., Kalisz K., Odom S.M, (2019). Zintegrowany model terapii autyzmu opartej na dowodach – model National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders (NPDC), *Psychiatria Polska*, 53(4):753–770. Pobrano z: http://www.psychiatriapolska.pl/uploads/images/PP_4_2019/753Waligorska_PsychiatrPol2019v53i4.pdf (10.03.2020)
- Werling D.M., Brand H., An J.Y., Stone M.R., Zhu L., Glessner J.T., et al.(2018). An analytical framework for whole-genome sequence association studies and its implications for autism spectrum disorder. *Nature Genetics*. 50 (5 p. 727–736).
- Winczura B. (2008). *Dziecko z autyzmem. Terapia deficytów poznawczych a teoria umysłu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wujcik R., Porzycka A., Witusik A., Pietras A., Neurorozwojowa hipoteza autyzmu. W: *Autyzm – epidemiologia, diagnoza i terapia*, red. T. Pietras, A. Witusik, P. Gałęcki, s. 41–47. Wrocław: Wydawnictwo Continuo.
- Volkmar F.R., R. Paul, Rogers S.J., Pelphrey K.A. (2014). *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders. Diagnosis, Development, and Brain Mechanisms*.

Autism spectrum disorders – the analysis of differences and the similarities of the main therapeutic trends behavioral, cognitive and neurodevelopmental in the educational practice

Abstract

The article attempts to analyze therapeutic processes aimed at children and adolescents with autism spectrum disorder preferred in the process of special, integration and inclusion education, resulting from three main currents in psychology: behavioral, cognitive and neurodevelopmental. On the foundations of these currents there arose various ways of understanding the essence of autism, but also different theories and therapeutic models built around other learning mechanisms and aimed at differently defined therapy goals. The article, apart from presenting the main assumptions of various therapeutic schools, looks for possible common points justifying the eclectic approach in education and therapy of students with autism based on Evidence-Based Practice.

Keywords: autism spectrum disorder, autism, autism therapy, behavioral therapy, evidence-based practice

Maria Durek

Szkoła Podstawowa im. Św. Brata Alberta w Czechówce

Teoretyczne uwarunkowania prawidłowości i nieprawidłowości rozwoju mowy

Wstęp

Mowa odgrywa niezwykle ważną rolę w życiu każdego człowieka. Będąc głównym narzędziem komunikacji między ludźmi wpływa na jakość kontaktów społecznych. Umiejętność nadawania oraz rozumienia mowy jest fundamentem dorobku całej ludzkości. Ta niezwykła zdolność posługiwania się językiem mówionym wyróżnia człowieka spośród innych istot żywych, określa jego poziom inteligencji i szeroko pojętych możliwości.

Rozwój mowy nie u każdego dziecka przebiega w sposób identyczny. Są dzieci, które w drugim roku życia komunikują się z otoczeniem w sposób zrozumiały, używając wielu słów i konstruując logiczne, kilkunastozdaniowe zdania. Inne dzieci w tym samym wieku operują natomiast kilkunastoma słowami. Pomimo występujących u dzieci na każdym etapie wieku różnic związanych z zasobem słów oraz umiejętnością budowania wypowiedzi, wyróżnia się pewne normy dotyczące kształtowania się mowy. Prawidłowości związane z rozwojem języka ustala się na podstawie cech występujących u większości przypadków.

Proces rozwoju mowy

Proces rozwoju mowy jest nierozzerwalnie związany z rozwojem poznawczym. Człowiek rodzi się wyposażony w odpowiednie warunki, potrzebne do odbioru bodźców zewnętrznych, które odpowiednio przetwarza. Dzięki temu może poznawać świat i prawidłowo się rozwijać. W rzeczywistości ten proces rozpoczyna się już w okresie prenatalnym. Dziecko, jeszcze w łonie matki, odbiera dźwięki przenikające przez powłoki brzuszne i wody płodowe, aby uczyć się odróżniać głos matki. Tam również odbywają się pierwsze ćwiczenia narządów mowy – ssanie kciuka i polykanie wód płodowych.

Dziecko, które przychodzi na świat, zaopatrzone jest już w zdolność do komunikowania swoich potrzeb poprzez wydawanie dźwięków – płaczu. Jest to niewerbalny, ale ważny sposób komunikowania się. W miarę zdobywania coraz nowszych

osiągnięć rozwojowych we wszystkich sferach, dziecko buduje swój własny system językowy. Rozwój języka sam w sobie wynika i ściśle opiera się na prawidłowym kształtowaniu się wszystkich obszarów rozwojowych człowieka. Tak więc jakiegokolwiek zaburzenie, na przykład w sferze motorycznej, czy słuchowej, będzie niosło negatywne konsekwencje dla prawidłowego rozwoju mowy. Jednocześnie „język jest ewolucyjnie ukształtowanym narzędziem kognitywnego rozszerzania umysłu” (Cieszyńska, Korendo 2014: 304) Oznacza to, że poziom zdobytych przez dziecko umiejętności komunikacyjnych warunkuje jego rozwój poznawczy. Umiejętność mówienia i rozumienia mowy pozwala dziecku zadawać pytania dorosłym i otrzymywać na nie odpowiedzi.

Podstawowym środowiskiem, którym następuje rozwój dziecka od pierwszych chwil jego życia, a więc również kształtowanie się mowy dziecka, jest rodzina. Rodzice pełnią bardzo ważną rolę w budowaniu systemu mowy dziecka, dostarczając wzorców językowych oraz stwarzając okazje do pobudzania mowy. „Jeżeli dziecko zbyt długo pozostaje jedynie w kręgu rodziny, nie nawiązując kontaktów z szerszym środowiskiem społecznym, może wykształcić się mowa zrozumiała tylko dla domowników” (Demel, 1996: 18).

Dzięki mowie dziecko uczy się nawiązywać z innymi relacje, wyrażać uczucia i emocje, a także wypowiadać swoje spostrzeżenia. Język pełni ważną rolę w kontaktach z rówieśnikami. Rozwój społeczny jest z kolei ściśle powiązany z rozwojem zabawy w życiu dziecka. Problem w posługiwaniu się mową wpływa na jakość uczestniczenia w zabawach z innymi dziećmi (głównie tematycznych), z kolei zjawisko nierozumienia reguł zabawy może być przyczyną konfliktów z rówieśnikami. Warto tu również zaznaczyć, jak ważną rolę pełni zabawa w procesie rozwoju wszystkich funkcji rozwojowych: poznawczych, motorycznych, manualnych, społecznych i emocjonalnych.

Opóźniony rozwój mowy u dziecka oraz wady wymowy mają daleko idący wpływ na trudności szkolne, przejawiające się zwłaszcza w nauce czytania i pisania. Dlatego mowa dziecka, które rozpoczyna swoją przygodę życiową w szkole, powinna być prawidłowo ukształtowana pod względem artykulacyjnym. Siódmy rok życia dziecka jest momentem krytycznym dla rozwoju prawidłowej wymowy, ponieważ w tym wieku dzieci w Polsce rozpoczynają naukę w klasie I. Ze względu na możliwość kształcenia w szkole w niektórych przypadkach dzieci już od 6 roku życia, należy wziąć pod uwagę, że w takiej sytuacji skróceniu ulegnie czas na wykształcenie u dziecka prawidłowego systemu artykulacji głosek. Nieprawidłowe artykulacje dźwięków mowy komplikują u dzieci proces nauki czytania i pisania. Trudność polega na identyfikacji słyszanych i wypowiedzianych przez nie dźwięków ze znakami graficznymi, czyli literami. Błędnie artykułowane dźwięki znajdują swoje odzwierciedlenie w pisowni. Uczniowie z wadami wymowy najczęściej popełniają liczne błędy w pisowni, mają problem w opanowaniu techniki czytania, a także przejawiają lękliwe postawy przed publicznym wypowiadaniem się. Wady w wymowie stanowią ogromne zagrożenie od początku rozpoczęcia przygody ze szkołą. Mają wpływ na niepowodzenia szkolne, kształtują u dziecka niskie poczucie własnej wartości, brak wiary we własne siły, lęk i nieśmiałość.

Mowa i jej funkcje

Mówiąc o przebiegu rozwoju mowy, należy odpowiedzieć na pytanie, czym jest mowa w znaczeniu teoretycznym. Stanisław Grabias (1994: 254) nazwał mowę „zespołem czynności, jakie przy udziale języka wykonuje człowiek, poznając rzeczywistość i przekazując jej interpretację innym uczestnikom życia społecznego”. Język człowieka spełnia określone funkcje, które Grabias ujmuje jako następujące rodzaje czynności: poznawcze, komunikacyjne i socjalizacyjne. Czynności poznawcze to kształtująca się w umyśle człowieka przy udziale języka wiedza, zorganizowana pojęciowo i obrazująca rzeczywistość. Odrębną funkcję spełniają językowe czynności komunikacyjne. Przejawiają się one zachowaniami mimicznymi i testowymi, występują pod postacią „parajęzykowych kodów mowy”. Czynności socjalizacyjne i grupotwórcze to funkcja języka, dzięki której człowiek ulega procesowi uspołecznieniu. Poprzez możliwość uczestniczenia i zdolność komunikowania się w grupie społecznej człowiek zdobywa wiedzę na temat tej grupy, uczy się reguł w niej obowiązujących. Cytując za Mirosławem Michalikiem (2013: 17), „zgodnie ze współczesnym, kognitywnym paradygmatem lingwistycznym mowa jest funkcją rozwoju poznawczego człowieka, jego zdolności do konceptualizacji i postrzegania elementów rzeczywistości.” Język daje możliwość poznawania świata, organizowania wiedzy i tworzenia pojęć o otaczającym świecie. Znaczenie mowy podkreśla również Maria Przetacznikowa (1989: 105), która pisze, że „służy [mowa] dziecku jako narzędzie myślenia i stanowi podstawę kształtowania się jego pojęć, sądów i rozumowania.”

Człowiek programuje w umyśle mowę na podstawie kontaktów z innymi ludźmi. Indywidualną zdolność do wykonywania czynności językowych nabywa głównie poprzez rozmowy. Potrzeba nabywania reguł językowych wynika z nadrzędnej potrzeby kontaktowania się porozumiewania z innymi ludźmi. Zdaniem Elżbiety Chmielewskiej (1995: 15) „mowa jest atutem w nawiązywaniu kontaktów społecznych, daje możliwość precyzyjnej komunikacji, stanowi narzędzie w zdobywaniu informacji, pozwala na wyrażanie własnych sądów, uczuć i upodobań.”

Mowa służy do budowania relacji z ludźmi, porozumiewania się oraz zdobywania informacji. Narzędziem mowy jest język, czyli stworzony przez dane społeczeństwo system budowania wypowiedzi, oparty na określonych regułach. Posługiwanie się językiem oznacza znajomość systemu znaków oraz reguł gramatycznych, zgodnie z którymi tworzy się wypowiedź.

Sprawność językowa w procesie komunikacji wiąże się z nabytymi kompetencjami, czyli wiedzą. S. Grabias (1994) zwrócił uwagę na trzy rodzaje kompetencji:

- kompetencję językową, która określa poprawność budowania wypowiedzi pod względem reguł gramatycznych,
- kompetencję komunikacyjną, która zwraca uwagę na znajomość zasad używania języka w grupie społecznej,
- kompetencję kulturową, czyli powstałą przy udziale języka wiedzę na temat zjawisk rzeczywistości. Nadrzędną kompetencją w procesie komunikacji jest kompetencja językowa. Opanowanie wiedzy na temat reguł budowania wypowiedzi, stopień poprawności budowania zdań pod względem gramatycznym, daje

podstawę do nabycia kompetencji komunikacyjnej oraz kulturowej. Kompetencje tworzą się w umyśle człowieka jednocześnie ze sprawnościami, czyli nabytymi umiejętnościami.

S. Grabias (1994) wyróżnił dwa typy sprawności:

- percepcyjne, określając rodzaje słuchu jako: fizyczny, fonematyczny i muzyczny, które umożliwiają zdobywanie kompetencji,
- realizacyjne, które warunkują poprawność budowania wypowiedzi, a także umożliwiają posługiwanie się językiem w różnych sytuacjach.

Do prawidłowej wymowy, czyli artykułowania wypowiedzi, realizacji dźwięków mowy, niezbędne jest właściwe funkcjonowanie narządów mowy. Wchodzą one w skład tzw. aparatu mowy. Praca tych narządów warunkuje wytwarzanie dźwięków mowy. W skład aparatu mowy wchodzi: układ oddechowy (oskrzeła, tchawica, płuca, przepona), układ fonacyjny (krtani, więzadła głosowe), narządy artykulacyjne, tzw. artykulatory (jama gardłowa, jama ustna, jama nosowa). Artykulatory dzielą się na ruchome, do których zalicza się: wargi, język, policzki, podniebienie miękkie zakończone języczkiem (uvuła) i żuchwa oraz artykulatory nieruchome: zęby, dziąsła i podniebienie twarde.

Prawidłowości rozwoju mowy u dziecka

Czynność mówienia jest procesem złożonym, wymagającym posiadania wielu umiejętności. Rozwój mowy wynika z prawidłowego kształtowania się funkcji motorycznych, wzrokowych, słuchowych człowieka. Jakiegokolwiek zaburzenie chociażby jednej ze sprawności wpływa w sposób negatywny na kształtowanie się języka. Istotna jest również jakość rozwoju sfery emocjonalno-społecznej dziecka i związanej z nią – zabawy. Poziom kompetencji językowych wpływa na budowanie relacji w grupie, nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami i możliwość uczestniczenia w zabawach. Z kolei brak tego rodzaju doświadczeń powoduje zaburzenia funkcji językowych. Niekorzystnie odbija się to z kolei na rozwoju poznawczym, który jest ściśle związany z pojęciem mowy.

Człowiek od pierwszych chwil życia uczy się poprzez doznawanie i doświadczanie wielozmysłowe. Prawidłowy i harmonijny rozwój wszystkich funkcji jest więc istotną sprawą dla kształtowania się mowy.

„Język – jak większość umiejętności i sprawności ludzkich – jest uwarunkowany zarówno biologicznie (genetycznie), jak i środowiskowo.” (Cieszyńska, Korendo 2014: 162) Oznacza to, że kształtowanie się u człowieka kompetencji językowych zależy nie tylko od wrodzonych predyspozycji, ale również od stymulacji ze strony środowiska, w którym przebywa. Rozwój mowy rozpoczyna się już w życiu płodowym. Wtedy właśnie w grę wchodzi czynniki genetyczne warunkujące rozwój fizyczny dziecka, a także doznania czuciowe i słuchowe płodu. Pierwsze lata życia są okresem intensywnego zdobywania przez dziecko nowych doświadczeń, które wpływają na bogacenie umiejętności językowych. Są one niezbędnym narzędziem służącym do poznawania otaczającej rzeczywistości.

Proces rozwoju mowy u dziecka przebiega w kilku etapach. Wyróżnia się powszechnie okres przygotowawczy – związany z rozwojem prenatalnym, okres

melodii, który trwa od urodzenia do 1 roku życia (krzyk, okrzyki naturalne, głosy artykulacyjne połączone z gestami wskazującymi, „twory onomatopieczne”), okres wyrazu – trwający od 1 do 2 roku życia, okres zdania – od 2 do 3 roku życia i okres swoistej mowy dziecięcej – od 3 do 7 roku życia. Dziecko w wielu siedmiu lat powinno prawidłowo wypowiadać głoski, a także poprawnie posługiwać się językiem pod względem intonacji i akcentu. (Kaczmarek 1986: 36)

Jagoda Cieszyńska i Marta Korendo (2014.) zwróciły uwagę na rozwój mowy u dziecka, opisując szczegółowo występowanie pożądanych dla prawidłowego kształtowania się języka cech w kolejnych etapach życia. Umiejętności językowe zdobywane w pierwszym roku życia ukazano w tabeli 1:

Tab. 1. Rozwój mowy w pierwszym roku życia.

Wiek w miesiącach	Umiejętności oczekiwane rozwojowo
2	– wokalizacje pierwszych samogłosek; – wydawanie dźwięków, które nie przypominają ludzkiej mowy.
4	– doskonalenie repertuaru samogłosek; – pojawienie się pierwszych (prymarnych) spółgłosek.
6	– powtarzanie (naśladowanie) sylab charakterystycznych dla języka narodowego; – gaworzenie samo naśladowcze.
8	– naśladowanie, powtarzanie oraz samodzielna wokalizacja sylab; – rozumienie wypowiedzi o zabarwieniu emocjonalnym.
9	– pojawienie się gestu wskazywania palcem; – początek kształtowania się pola wspólnej uwagi oraz rozumienia intencji komunikacyjnych.
10	– pierwsze słowa zbudowane z sylab otwartych; – rozumienie prostych słów (najczęściej rzeczowników w M.)
12	– rozumienie prostych poleceń, niektórych nazw osób, przedmiotów i czynności; – samodzielne wypowiadanie kilku wyrazów; – powtarzanie sylab i słów wypowiedzianych przez dorosłego.

Źródło: J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna*. WE, Kraków 2014. s. 168.

Dziecko przychodzi na świat z wrodzoną umiejętnością komunikowania swoich potrzeb przy udziale płaczu. Jest to zdolność nadawania niewerbalnego komunikatu, czyli przedjęzykowa zdolność zwracania czyjejś uwagi na określony cel. Pierwsze odgłosy, które wydaje dziecko nie przypominają dźwięków mowy, jednak świadczą o prawidłowym działaniu narządów artykulacyjnych. Są to „pomrukiwania, sapania, kwilenia, czy mlaśnięcia” (Cieszyńska, Korendo, 2013). Pod koniec 2 miesiąca życia pojawiają się u dziecka odgłosy, które zaczynają przypominać mowę. Jest to etap gaworzenia. „Gaworzenie we wszystkich językach wygląda tak samo i pojawia się (...) w tym samym momencie życia.” (Cieszyńska, Korendo, 2014: 164) Gaworzą również dzieci autystyczne, niesłyszące i upośledzone umysłowo, choć w ich przypadku

gaworzenie nie rozwija się w sposób prawidłowy. Pod koniec 4 miesiąca życia pojawiają się w wymowie dziecka pierwsze spółgłoski prymarne: *p, b, m*. Piąty miesiąc przynosi więcej spółgłosek, np.: *t, g, d*. Szósty miesiąc charakteryzuje się uruchomieniem „gaworzenia samonaśladowczego”. Niewystąpienie tej umiejętności może świadczyć o zaburzeniu związanego z uszkodzeniem słuchu. Gaworzenie daje możliwość ćwiczenia narządów artykulacyjnych oraz słuchu fonemowego. W ósmym miesiącu dziecko wokalizuje sylaby otwarte. Nie rozumie wypowiedzi innych, jednak potrafi odbierać zabarwienie emocjonalne wypowiedzi z otoczenia. Dziewiąty miesiąc to okres pojawiania się gestu wskazywania palcem, intencji komunikacyjnej oraz początek kształtowania się pola wspólnej uwagi. W wieku dziesięciu miesięcy pojawiają się pierwsze słowa zbudowane z sylab otwartych, które wypowiadane są przez dziecko z nadaną intencją. U schyłku pierwszego roku życia dziecko rozumie kilka znaczeń słów, zazwyczaj są to rzeczowniki w mianowniku.

Drugi rok życia przynosi kolejne zmiany w rozwoju systemu mowy. Dziecko wkracza w wiek poniemowlęcy. W tym czasie język kształtuje się intensywnie, dzięki czemu dziecko może częściej używać mowy w różnych sytuacjach. Poniższa tabela przedstawia najważniejsze zmiany zachodzące w rozwoju języka w drugim roku życia dziecka:

Tab. 2. Rozwój mowy w drugim roku życia.

Wiek w miesiącach	Umiejętności oczekiwane rozwojowo
13–16	– posługiwanie się nazwami osób, przedmiotów i kilku czynności; – wyrazy głównie amorficzne, zbudowane z reduplikowanych sylab otwartych; – doskonalenie zdolności dzielenia uwagi z dorosłymi.
18	– dalszy rozwój słownictwa, wypowiedzi w większości jednowyrazowe, rzadziej dwuwyrazowe bez odmiany; – rozwój rozumienia prostych zdań (głównie poleceń i zakazów).
24	– stały wzrost słownictwa; – pojawienie się wypowiedzi dwuwyrazowych i początki fleksji, jako pierwsza pojawia się deklinacja; – w odmianie czasownika najczęściej używana jest 3 os. lp, także w znaczeniu 1 os. trybu orzekającego; – występują także formy 2 os. lp trybu rozkazującego.

Źródło: J. Cieszyńska, M. Korendo (2014). *Wczesna interwencja terapeutyczna*. WE, Kraków. s. 174.

W drugim roku życia intensywnie rozwija się system fonetyczno-fonologiczny. Pod koniec tego okresu w mowie powinny być obecne wszystkie samogłoski ustne i większa część spółgłosek. Brak jest głosek dźwiękowych, ze względu na mało ukształtowaną pionizację języka. Unoszenie masy języka do podniebienia w trakcie wymowy jest przyczyną charakterystycznego dla tego okresu zmiękczenia spółgłosek. Charakterystyczne są również występujące uproszczenia grup spółgłoskowych, metatezy, upodobnienia, epentezy i substytucje. Dziecko posiada w swoim słowniku do kilkudziesięciu słów. Są to wyrazy oznaczające nazwy

domowników, zabawek i najbliższego otoczenia, często zbudowane z prymarnych sylab i wyrażeń dźwiękonaśladowczych. W drugim roku życia dziecko nie dokonuje odmiany wyrazów. Rzeczowniki wypowiada w funkcji mianownika, a czasowniki w 3 os. lp., również w odniesieniu do siebie. Rozumie jednak komunikaty od innych osób i reaguje na nie.

W trzecim roku życia dziecko nadal wzbogaca swoje słownictwo. Rozwija się system fonetyczno-fonologiczny. Dziecko poprawnie wymawia wszystkie samogłoski, oprócz nosowych. Stopniowo ustępuje zmiękczenie artykułowanych spółgłosek. W wymowie brak jest nadal głosek dźwiękowych. Następuje szybki wzrost konstrukcji składniowych – dziecko buduje złożone. Pojawia się deklinacja rzeczownika.

Tab. 3. Rozwój mowy w trzecim roku życia.

Wiek w latach	Umiejętności oczekiwane rozwojowo
3	– stały wzrost słownictwa; – rozwój systemu fonetyczno – fonologicznego (brak jedynie głosek dźwiękowych, stopniowe ustępowanie charakterystycznej miękkości spółgłosek); – szybki rozwój konstrukcji składniowych (budowanie wszystkich typów zdań złożonych podrzędnie i współrzędnie); – wzrost sprawności komunikacyjnej i społecznej.

Źródło: J. Cieszyńska, M. Korendo. (2014). *Wczesna interwencja terapeutyczna*. WE, Kraków. s. 180.

Czwarty, piąty i szósty rok życia to czas, w którym dziecko uczęszcza do przedszkola i wkracza w wiek dojrzałości szkolnej. Na tym etapie kończy się proces nabywania podstawowego wymiaru systemu językowego. Mowa dziecka czteroletniego cechuje się dłuższą formą wypowiedzi. Spada liczba neologizmów i błędów gramatycznych. W czwartym roku życia ukształtowana się prawidłowa pionizacja języka, dlatego powinny pojawić się w wymowie głoski dźwiękowe. Jako ostatnia kształtuje się prawidłowa artykulacja głoski „r” (6 rok życia). Czwarty rok życia to wiek pytań, ponieważ w tym czasie u dzieci rozwija się potrzeba zadawania dużej ilości pytań. Najczęściej zadawanym pytaniem jest: „dlaczego?” Uzyskiwanie odpowiedzi na zadawane pytania kształtuje myślenie przyczynowo – skutkowe, a także rozbudowuje wiedzę na temat otaczającego świata. U schyłku wieku przedszkolnego zauważa się u dzieci chęć bawienia się słowami. Jest to faza kształtowania się wiedzy metajęzykowej. W wieku sześciu lat obserwuje się wzrost kompetencji komunikacyjnych. Dotyczą one szczególnie czynników społecznych, kiedy to wypowiedzi dzieci zmieniają swój charakter i sposób w zależności od sytuacji i osób uczestniczących w rozmowie. Poniższa tabela prezentuje najważniejsze umiejętności językowe dla wieku od 4 do 6 r. ż.:

Tab. 4. Rozwój mowy w wieku przedszkolnym.

Wiek w latach	Umiejętności oczekiwane rozwojowo
4	– stałe bogacenie słownictwa, budowanie zdań rozwiniętych i złożonych; – rozwój systemu fonetyczno-fonologicznego – pojawienie się głosek dźwiękowych, oprócz „r”; – częste używanie wyrazów nazywających cechy – wzrost liczby przymiotników i przyśłówków; – spadek liczby neologizmów dziecięcych i błędów gramatycznych; – wiek pytań – lawinowo wzrastająca liczba pytań, pojawienie się pytania „dlaczego?”; – swobodne nazywanie relacji przestrzennych wyrażeniami przyimkowymi.
5–6	– w pełni ukształtowany system fonetyczno-fonologiczny; – wzrost zdolności narracji; – początki kształtowania się wiedzy metajęzykowej; – znaczny wzrost kompetencji komunikacyjnej; – swobodne operowanie elementami słownikowymi i gramatycznymi systemu językowego.

Źródło: J. Cieszyńska, M. Korendo (2014). *Wczesna interwencja terapeutyczna*. WE, Kraków. s. 190.

Opóźniony rozwój mowy (ORM)

Mówiąc o opóźnieniach w procesie rozwoju mowy, należy zwrócić uwagę na pojęcie niezakończonego rozwoju mowy. „Niezakończony proces nabywania podsystemu fonetyczno-fonologicznego stwierdzamy wówczas, gdy w wymowie dziecka do piątego roku życia występują substytucje głoskowe, niewykraczające poza inwentarz głosek polskich. Innymi słowy, jeśli dziecko zastępuje głoskę, której nie wymawia, inną głoską, dla niego łatwiejszą do realizacji – wymówienia, ale z systemu głosek polskich, to stwierdzamy niezakończony rozwój mowy.” (Cieszyńska 2013: 11)

Przyjęto, że umowną granicą czasową kształtowania się systemu fonetyczno-fonologicznego jest wiek 6 lat. Jeśli po przekroczeniu tego wieku dziecko nadal zastępuje niektóre głoski innymi, stwierdza się wtedy opóźniony rozwój mowy. Dziecko rozpoczynające naukę w klasie I bezwzględnie powinno mieć już ukształtowany system fonetyczno-fonologiczny. Jak stwierdza J. Cieszyńska (2013: 12) „opóźniony rozwój artykulacji stwierdzamy, gdy czas pojawienia się artykulacji głoski wykracza poza statystycznie ustalone ramy czasowe.” Pojawienie się wymowy poszczególnych głosek ujęto w ramy czasowe, związane z wiekiem dziecka:

Tab. 5. Przedziały czasowe pojawienia się niektórych głosek.

Wiek w latach	Umiejętności oczekiwane rozwojowo
1–1;4	Głoski nosowe wargowe m, m’
1–1;6	Głoski przedniojęzykowe zwarte t, d
2;6–3	Głoska dźwiękowa boczna l
2–2;6	Głoski przedniojęzykowe szczelinowe s, z

3 –4	Głoski dziąsłowe szczelinowe sz, ż
2;6 –3;6	Głoski zwarto-szczelinowe c, dz
3 –4;6	Głoski zwarto-szczelinowe cz, dż
4;5 –5;5	Głoska drżąca r

Źródło: J. Cieszyńska, *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci*. Wyd. Metody Krakowskiej, Kraków 2013, s. 188.

Spółgłoski wargowo – zębowe „w”, „f” oraz tylnojęzykowe „k”, „g” najpóźniej pojawić się powinny w wymowie u dziecka do 3 roku życia. (Cieszyńska, Korendo 2014: 171)

Opóźnień w zakresie rozwoju języka należy dopatrywać się wtedy, gdy dziecko, pomimo wieku, nie realizuje określonych głosek, posługuje się ubogim słownictwem, wypowiada się zazwyczaj zdaniami pojedynczymi, a jego mowa charakteryzuje się nieprawidłowościami gramatycznymi. Przyczyn opóźnionego rozwoju mowy może być wiele. Sama mowa jest procesem bardzo złożonym. Zadaniem logopedy jest przeprowadzić diagnozę, ocenić budowę i sprawność narządów artykulacyjnych, dokonać analizy odruchów związanych z oddychaniem, czy jedzeniem, ocenić wrażliwość słuchową dziecka. Do najczęściej występujących przyczyn opóźniających prawidłowy rozwój mowy zalicza się:

- opóźnienia w rozwoju psychomotorycznym i emocjonalnym dziecka.
- zaburzenia w zakresie dużej i małej motoryki, w tym niska sprawność ruchowa w obrębie aparatu mowy (mięśnie w okolicach warg, brak pionizacji języka),
- zmiany anatomiczne aparatu mowy, czyli np. występowanie wad zgryzu, nieprawidłowa budowa podniebienia lub języka,
- nieustalona, skrzyżowana lub lewostronna lateralizacja,
- brak dominacji lewej półkuli dla przetwarzania mowy (przetwarzanie prawopółkulowe),
- nieprawidłowa budowa i funkcjonowanie narządu słuchu,
- zaburzenia słuchu fonemowego,
- brak odpowiedniej stymulacji słuchowej i wzrokowej, nadmierna stymulacja nowych technologii (telewizja, komputer),

– niesprzyjające warunki z otoczenia, nieprawidłowe wzorce mowy z otoczenia,

Dla rozwoju językowego szczególne znaczenie ma stymulacja ruchowa. Ośrodki mowy oraz ruchowy są umiejscowione w mózgu blisko siebie (w lewej półkuli). Przyczyn opóźnionego rozwoju mowy należy dopatrywać się w ogólnym rozwoju dziecka, dlatego przed rozpoczęciem terapii logopedycznej i doбором odpowiednich metod pracy z dzieckiem, należy przeprowadzić całościową diagnozę.

Światowe badania potwierdzają, że mowa dziecka zaczyna kształtować się już od początków jego istnienia. Są dowody, że dzieci słyszą głosy z zewnątrz, docierające do nich przez wody płodowe. To jednoznacznie pokazuje, jak ważne jest mówienie przez rodziców do dzieci, już w okresie płodowym. Proces nabywania mowy jest wprawdzie uwarunkowany genetycznie, jednak bez odpowiedniej stymulacji jest narażony na zaburzenia rozwojowe. Rolą rodziców, jako pierwszych terapeutów dziecka, jest wspomaganie rozwoju mowy poprzez stymulację całego rozwoju. Ważne jest dostarczanie dzieciom prawidłowych wzorców wymowy, które będą dla nich wyznacznikiem sposobu językowego komunikowania się w przyszłości. Dbając

o prawidłowy rozwój mowy dziecka, dorośli powinni kontrolować czas spędzany przez nie przy przysłowiowym „tablecie” i ograniczać kontakt z telewizją, a zamiast tego dostarczać bodźców wynikających z bezpośredniego kontaktu z osobą mówiącą. Bliski kontakt umożliwia odbiór właściwej mimiki twarzy i układu ust podczas mówienia oraz emocji wynikających z nadawania i odbierania mowy. Dzięki temu dziecko ma możliwość naśladowania ruchów artykulacyjnych dorosłego i okazji do nauki języka.

Bibliografia

- Chmielewska E. (1995). *Zabawy logopedyczne i nie tylko*. Kielce: Wydawnictwo MAC.
- Cieszyńska J. (2013). *Metody wywoływania głosek*. Kraków: Wydawnictwo Metody Krakowskiej.
- Cieszyńska J. (2013). *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci*. Kraków: Wydawnictwo Metody Krakowskiej.
- Cieszyńska J., Korendo M. (red.). (2014). *Wczesna interwencja terapeutyczna*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Demel G. (1996). *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Grabias S. (1994). *Język w zachowaniach społecznych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Skłodowskiej-Curie.
- Kaczmarek L. (1986). *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Michalik M. (2013). *Teoria logopedii jako interakcja*, [w:] *Interakcyjne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy*. Kraków: Collegium Collumbinum.
- Przetacznikowa M. (1989). *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Michalik M. (2013). *Teoria logopedii jako interakcja*, [w:] *Interakcyjne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy*. Kraków: Collegium Collumbinum.

Regularities and irregularities of speech development. Theoretical approach

Abstract

The paper presents the conditions for the correctness and irregularities of speech development. The stages of speech development are presented. The article shows the need for early support for children's development, including speech development.

Keywords: speech, speech development, speech delay, assessment

Ewa Brzdęk

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Konstrukcje językowe dzieci przedszkolnych jako realizacja procesów kognitywnych

Wprowadzenie

Celem tego artykułu jest przedstawienie konstrukcji językowych w dyskursie przedszkolnym, które wyrażają proces rozwoju kognitywnego. Zjawisko akwizycji (przyswajania) języka w psycholingwistyce jest traktowane dwuwymiarowo, tj. we współzależności i komplementarności składnika lingwistycznego oraz wiedzy z zakresu psychologii dziecka. Koncentrujemy się na rozmowie jako narzędziu do nauki języka (kształcenia, ćwiczenia sprawności językowych) uwzględniając procesy mentalne, eksperymentowanie z językiem, np. w zakresie używania konstrukcji modalnych (Kalisz 2001; Kubiński, Stanulewicz 2001; Rittel 2006). Uwzględniając dwuwymiarowość analizy psycholingwistycznej bierzemy pod rozważenie konkretne teksty funkcjonujące w ramach dyskursu przedszkolnego.

W ujęciu kognitywnym struktura języka odnosi się bezpośrednio do procesów poznawczych umysłu. W tym kontekście akwizycję języka rozumiemy jako nabywanie, powstawanie coraz to nowych konstrukcji języka, które są odzwierciedleniem procesów mentalnych kształtujących się w powiązaniu z ogólnym rozwojem układu nerwowego.

W tekstach dzieci badamy potoczną odmianę języka jako bezpośrednią realizację procesów mentalnych. Jest ona realizowana prymarnie, w zależności od typu interakcji, w formie mówionego dialogu lub polilogu. Dziecięce wypowiedzi w rozmowach potocznych w warstwie (płaszczyźnie) werbalnej (dźwiękowej, morfologicznej, składniowej i semantycznej) charakteryzują się eliptycznością, redundancją, grą słowną oraz zmniejszonym stopniem stosowania reguł gramatycznych w tekście (Rittel 2006). Występują ograniczenia związane z dezintegracją morfologiczną, składniową i tekstową. Konstruowanie struktur formalnych, semantycznych i informacji pragmatycznych w rozmowach jest zależne od kontekstu sytuacyjnego.

Paradygmat językoznawstwa kognitywno-funkcjonalnego (Dąbrowska, Kubiński 2003; Kalisz 2001; Kubiński, Stanulewicz 2001) zakłada, że kompetencja w posługiwaniu się językiem naturalnym to opanowanie różnorodnych, należących do niego schematów. Każdy schemat składa się z co najmniej jednej formy

językowej, która odpowiada jakiejś funkcji komunikacyjnej. Wiadomo, że „potoczność zawarta jest w wiedzy, w znaczeniu kognitywnym. Rozumienie kognitywności jako gramatyki nie oddzielającej semantyki od pragmatyki łączy jednocześnie działania komunikacyjne ludzi z ich zachowaniem językowym. (...) W efekcie potoczność tkwi w symbolicznym charakterze języka, który cechuje wszystkie płaszczyzny językowe. Gramatyka jest nośnikiem struktury semantycznej, a użycie języka – struktury pragmatycznej” (Żydek-Bednarczuk 1994: 34–35).

Rama teoretyczna

Zagadnienie przyswajania języka z punktu widzenia kognitywnego jest wyjaśniane dzięki łączeniu teorii psychologicznych i lingwistycznych. Na przykład nabywanie znaczeń jest utożsamiane z kształtowaniem się struktury pojęciowej – z procesem konceptualizacji rozumienia. Konceptualizacja polega zarówno na tworzeniu nowych pojęć, jak i na wyborze spośród tych, które są już utrwalone konwencjonalnie na mocy doświadczenia (teoria habituacji) (Langacker 1987).

Według teorii Langackera (1987, s. 48) w kształtowaniu się znaczeń ważne jest to „w jaki sposób twórca konceptualizacji konstruuje daną sytuację i jak postanawia ją wyrazić”. Konstruowanie to sposób w jaki obrazowanie i interpretacja zostają przełożone na słowa należące do danego języka, uzyskując w ten sposób kształt określonej struktury gramatycznej. Istotne wydaje się też przyswajanie strategii interakcyjnych i konwersacyjnych, tzn.: świadomość celu oraz intencji komunikacyjnych; wybór roli w akcie komunikacyjnym – nadawcy lub odbiorcy; wybór rodzaju kontaktu; świadomość rodzaju sytuacji komunikacyjnej oraz udziału innych osób czy przedmiotów w opisywaniu sceny; zachowywanie zasad kooperacji i maksimum konwersacji (Tabakowska 1990; Tabakowska 2001; Żydek-Bednarczuk 2005).

Badanie przyswajania języka, jako systemu znaków i reguł, musi uwzględnić analizę konceptualną, która wyjaśnia model świata pojęć i świata języka danego użytkownika (Tabakowska 2001). Konceptualizacja może być rozumiana jako sposób interpretacji – ujęcia w poznawaniu, doświadczaniu rzeczywistości. Mechanizm konceptualny języka możemy ustalać na podstawie bezpośrednich danych językowych zawartych w wypowiedzeniach, wypowiedziach i tekście. Ujawnia się przez wykrywanie, tzw. domen kognitywnych (szczególnie charakterystycznych form przejawów), które tworzą bazę konceptualną, modyfikowaną przez profilowanie pojęć lub efekt prototypowy (Dąbrowska, Kubiński 2003). Językowy kształt konceptualizacji ujmujący świadomy punkt widzenia konceptualizatora (nadawcy – mówiącego) zależy od wyboru środków leksykalnych i gramatycznych. Wybór wyznaczników punktu widzenia jest uwarunkowany aktualnymi potrzebami oraz poziomem kompetencji komunikacyjnej danego użytkownika języka, np. kompetencji przejściowej dziecka w wieku przedszkolnym (Rittel 2006). Środki leksykalne, morfologiczne, składniowe, stylistyczne (np. kategoria czasu – aspekt dokonany, niedokonany, kategoria modalności, elementy deiktyczne – zaimki, kreatory przestrzeni mentalnej – np. spójniki, metafory, amalgamaty) użyte w odpowiednim kontekście mogą być wykorzystane do zasygnalizowania określonych punktów widzenia na

określone przedmioty oglądu (Awdiejew, Habrajska 2006; Grzegorzczkowska 1990; Danielewiczowa 2000; Mazurkiewicz-Sokołowska 2010; Tabakowska 2001).

Założenia metodologiczne – procedura badań, grupa badawcza, technika analizy konwersacyjnej

Z perspektywy językoznawstwa kognitywno-funkcjonalnego, w ramach teorii gramatyki konstrukcji zakłada się, że język jest złożonym systemem struktur (konstrukcji) czyli „konwencjonalnych połączeń formy i znaczenia” (Szymańska, Śpiewak 2006: 186). Proponuje się, aby konstrukcje były podstawowym narzędziem kategoryzacji i opisu języka. Płaszczyzna języka zawiera pełen inwentarz konstrukcji, gdzie pojęcie konstrukcji obejmuje aspekty tradycyjnie rozróżniane jako semantyczne, składniowe oraz fonologiczne, leksykalne, pragmatyczne, stylistyczne. Interpretacja wypowiedzenia polega na rozpoznaniu i pogodzeniu znaczeń wielu konstrukcji w nim użytych (np. leksemów, morfemów o niskim stopniu semantyczności i ich cech znaczeniowych, konstrukcji fraz nominalnych, konstrukcji modalnych itp.).

Zgodnie z założeniem, że język jest zdolnością społeczno – pragmatyczno-intersubiektywną, proces akwizycji języka to przyswajanie różnych struktur językowych (np. morfemów, słów, fraz, konstrukcji zdaniowych) w realnym kontekście komunikacyjnym. Nabywanie kompetencji językowej polega na przyswojeniu inwentarza konstrukcji danego języka poprzez naśladowanie mowy osób dorosłych oraz na zbudowaniu hierarchicznej sieci relacji konstrukcji w oparciu o podobieństwa między nimi (Goldberg 1995; 2003; 2006; Kay 1997, 2002; Tomasello 1998). W procesie scalania struktur dzieci wykorzystują zestaw konstrukcji językowych o różnym stopniu złożoności i abstrakcyjności. Tworzą zdania złożone łącząc słowa i odizolowane kategorie językowe oraz scalają wcześniej skompilowane konstrukcje językowe o różnych kształtach, wielkości i poziomie abstrakcji. Wychwytywanie analogii i scalanie ze sobą struktur to sprawności ułatwiające dzieciom osiągnięcie dojrzałej kompetencji językowej.

Wszystkie rozważane poniżej kwestie psycholingwistyczne są ilustrowane przykładami użycia języka w wielu kontekstach. Zgodnie z założeniem gramatyki konstrukcji informacja kodowana, złożona z różnorodnych konstrukcji, obejmuje zarówno aspekty tradycyjnie rozróżniane jako semantyczne i składniowe, jak i fonologiczne, leksykalne, pragmatyczne i stylistyczne.

Materiał badawczy obejmuje teksty dialogów dzieci w wieku przedszkolnym z osobą dorosłą lub samych dzieci. Jest fragmentem języka naturalnego, używanego w spontanicznych potocznych sytuacjach. Podstawowy materiał do opisu dyskursu przedszkolnego składa się z autentycznych nagrań dźwiękowych, przygotowanych przez autorkę artykułu. Wszystkie wypowiedzi mają formę wydruku komputerowego z zachowaniem transkrypcji półfonetycznej i zapisu ortograficznego z zastosowaniem znaków interpunkcyjnych. Wybrana dla potrzeb tej pracy grupa badawcza to dwadzieścioro troje dzieci. Teksty potoczne są fragmentem języka naturalnego, używanego w spontanicznych sytuacjach:

– w formie audycji radiowej, składającej się z rozmów dzieci z udziałem K. Stoparczyk, prowadzącej program edukacyjno-rozrywkowy pt. „Dzieci wiedzą

lepiej; wybrano dialogi z korpusu liczącego około 32.000 form wyrazowych (materiał w archiwum Instytutu Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie);

- w formie rozmów dzieci z udziałem nauczycielki w przedszkolu nr 75 w Krakowie; nadawcy i odbiorcy uczestniczą w sytuacjach zabawowych; wybrano dialogi z korpusu liczącego około 20.000 form wyrazowych (materiał w archiwum Instytutu Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie).

Badając rozmowy dzieci przedszkolnych, zwracamy szczególną uwagę na sposób formułowania wypowiedzi, dokładnie zdań oznajmujących – oraz na występujące w ramach zdań – mniejsze struktury. Zatem analityczną część pracy tworzy korpus fragmentów rozmów z wyłoniionymi i opisanymi przykładami różnych konstrukcji językowych:

- z bezokolicznikiem *być*, występującym w tekstach w funkcji leksykalnej (w znaczeniu egzystencjalnym) oraz w funkcji gramatycznej w formie łącznika w orzeczeniu złożonym (modalnym), czy w analitycznych formach czasu przyszłego;

- z czasownikami modalnymi właściwymi – *mieć, chcieć, musieć, móc* – w połączeniach z bezokolicznikami w aspekcie dokonanym i niedokonanym.

W analizie jakościowej konwersacji (dialogu) bierze się pod uwagę co najmniej dwie repliki (replikę – bodziec i replikę – reakcję) wzajemnie powiązane, które tworzą tekstową jednostkę wyższego rzędu w postaci pary dopasowanej (Nęcki 2000), pary przylegającej (Awdiejew 2007, Rancew – Sikora 2007), sekwencji kroków (Żydek – Bednarczuk 1994), wymiany (Warchała 1991) czy pola gramatycznego (Boniecka 1992). „Przyjmuję za A. Awdiejewem (2006; 2007), że podstawowymi jednostkami do badania konwersacji są pary przylegające (ang. *adjecency pairs*) dwóch kroków strategicznych (dwóch aktów mowy) stanowiących minimalny odcinek danej strategii konwersacyjnej. Struktura minimalnej jednostki dialogowej została określona na podstawie opisu struktury pytania i komplementarnej wobec niego struktury odpowiedzi” (Brzdęk 2015, s. 286, 287).

Przykłady realizacji konstrukcji językowych w rozmowach potocznych dzieci przedszkolnych – analiza jakościowa procesów mentalnych

1. Pojęcie potoczności wyrażnie ewoluowało – od czysto lingwistycznego stanowiska, akcentującego cechy języka na różnych jego poziomach (płaszczyznach) – aż po stanowisko antropologiczno-kognitywistyczne. To drugie koncentruje się na potoczności związanej z podstawowym dla człowieka sposobem spostrzegania świata oraz na założeniu, iż język odzwierciedla mechanizmy poznawcze zachodzące w określonych strukturach umysłu ludzkiego. Językoznawstwo kognitywne podejmuje między innymi problematykę opisującą model nabywania języka (model akwizycyjny). Przedstawia on istnienie pewnych wrodzonych zdolności kognitywnych, takich jak np. zdolność do postrzegania analogii, różnic i podobieństw. Wymienione tu sprawności uniwersalne kształtowane są przez indywidualne doświadczenie w danej społeczności kulturowej i zarazem językowej, tworzą podstawę przyswajania języka. Na przykład metafora i metonimia w języku, jako realizacje określonych procesów poznawczych, funkcjonują zarówno w języku literackim, jak

i nieliterackim (ogólnym, potocznym). Istnienie procesów amalgamatyzacji czyli stapiania w języku wynika z interakcji (kontaktu) i scalania różnych domen i struktur kognitywnych. Z punktu widzenia psychofizjologii, mechanizm stapiania zachodzi w umyśle dzięki aktywacji dróg neuronowych i asocjacji pól nerwowych różnych struktur i obszarów mózgu. W rezultacie z kilku mentalnych domen pojęciowych powstaje amalgamat, czyli nowa koncepcja mentalna, która znajduje odzwierciedlenie w formie i treści języka (Lewandowska-Tomaszczyk 2006).

Poniższe przykłady (A, B, C) są ilustracją mentalnego procesu scalania kategorii treściowych (pojęć) oraz strukturalnych, czyli semantycznych (znaczeń) i syntaktycznych, przyswojonych już wcześniej przez dzieci. Forma wypowiedzi, w obrębie których znajdujemy konstrukcje amalgamatowe, wynika z kompetencji przejściowej (właściwej dla wieku przedszkolnego, Rittel 2006), którą charakteryzuje eksperymentowanie z językiem, m.in. ciągła wymiana i łączenie reguł gramatycznych.

A) Konstrukcja modalna – *musisz tak nie krzyczeć* – (zastosowana w zdaniu złożonym) jest przykładem amalgamatu, połączenia reguł syntaktycznych i scalenia znaczeń, wyraża intencję nakazu. Jest efektem mentalnego złożenia, nałożenia się sensów i struktur zdaniowych o typie rozkazu i pytania-prośby: ‘Zuzia, nie krzycz tak, bo mi zaraz głowa pęknie!; ‘Zuzia, czy musisz tak krzyczeć?’:

Zuzia (5 l.) ...*Tedy!*

Ania (5 l.) ...*uszy mi pękają* [‘od tego hałasu’]...

Ola (6 l.) ...*mi też...*

Ania: ...*Zuzia **musisz tak nie krzyczeć**, bo mi zaraz głowa pęknie...*

Zuzia [śmieje się:] ...*chi chi...*

B) Konstrukcja modalna – *oni się muszą do siebie przystosunkować* – jest przykładem słowotwórczego mechanizmu stapiania – interferencji morfologicznej:

KS. A co taki mężczyzna musi robić, żeby być najlepszym ojcem? [...]

Ania (6 l.) ...*oni się **muszą do siebie przystosunkować*** [por. przytulić, przytulać?, por. przyzwyczaić → mieć stosunek (płciowy)], *a potem się urodzi dziecko... no i w skrócie mówi się ojcostwo...*

C) Konstrukcja z orzeczeniem modalnym – *a pięć minut może wylądować* – jest przykładem amalgamatu w obrębie frazeologii i składni. Konstrukcja wyraża postawę nadawcy względem potencjalnej czynności. Zdanie implikuje dwie możliwości realizacji czynności, jednak nie możemy odczytać dokładnej intencji dziecka. Do odbiorcy przekazu należy wybór jednego ze znaczeń: ‘za pięć minut może wylądować’ lub ‘może lądować, lądowanie odbędzie się w czasie pięciu minut’:

Kamil (6 l.) ...*wiesz co to jest? Transporter...*

Nauczycielka: Do czego służy?

Kamil [fantazuje:] ...*że transportuje na planetę, gdzie [żyją] ufoludki, i tutaj będzie to połączone do tego obrazku...* [obrazka]

Paweł (5 l.) ...*ja dam taki jasny [kolor], żeby [pojazd] mógł tu wylądować, a **pięć minut może wylądować...***

Kamil (6 l.): ...*a wiecie jak wygląda tego antenka, taka wykrzywiona jak tutaj i zobaczcie to przesyła tak sygnały i odbiera i tr dży, o tutaj jedna i tutaj dru... aaa...*

2. Obserwacja cech rozmów potocznych dzieci, pozwala nam na analizowanie i określenie sposobu konstruowania wypowiedzi z interesującymi nas formami

modalnymi. Realizacją procesu konceptualizacji są konkretne wypowiedzenia – konstrukcje językowe. Są one aktualizacją świata pojęć i doświadczeń dziecka. W poniższych przykładach bierzemy pod uwagę sposób obrazowania i interpretację dzieci ujmując je w kontekście rozmów potocznych. Koncentrujemy się szczególnie na następujących cechach (Warchała 2003; Bartmiński 2001): **a)** dążenia do konkretności obrazowania, **b)** intersubiektywności (współprodukowaniu), **c)** sytuacyjności (sytuacja jako interpretant sensów), **d)** ulotności (okazjonalności) indywidualnych wykonań, **e)** trwałości schematów i stereotypowości, **f)** antropocentryzmie w bezpośredniej dialogowej relacji „ja – ty”.

Ad a) Dążenie dzieci do konkretności obrazowania ujawnia się np. w wypowiedziach Zuzi i Ani. Abstrakcyjne pojęcie szczęścia zostaje tutaj skojarzone z wyznaczeniem sobie celu życiowego – czynności grania na skrzypcach. Sens wypowiedzi implikuje stwierdzenie: ‘życie jest (będzie) fajne (szczęśliwe), bo będzie można grać na skrzypcach’ – *ja baldzo mam fajne życie, będę na skrzypcach grała*:

KS. A od czego tak naprawdę w życiu zależy szczęście?

Zuzia (4 l.) ... i [gdy] jest [taka] *kibocka* [por. jestem kickbokserską – r. ż. od kick – bokser, uprawiam – ang. kick – boxing] ... *ale zaltuje* [żartuję] ...*ja baldzo mam fajne życie ... będę na skrzypcach grała ... jo, jo, jo...* [ale wtedy, kiedy] *jak mama mi znajdzie nauczyciela ... na razie żaden się nie załapał* ... [nie został przyjęty, zaakceptowany, nie otrzymał propozycji (posady)].

Drugi przykład konkretnego obrazowania to opis wyjątkowej nauczycielki. Ania używa potocznych, utartych, rutynowych, zasłyszanych od dorosłych zwrotów, obrazując codzienne, trudne życie lubianej nauczycielki, związane z wykonywanym zawodem. Nadawca (Ania) wyraża swój stosunek do postawy i stanu wewnętrznej nauczycielki. Wypowiedź z zastosowaniem konstrukcji modalnej z czasownikiem *musieć* w znaczeniu wewnętrznej konieczności (Jędrzejko 1988) – [ona] *musi pokrzyknąć*:

KS. No dobrze, ale nie zdarzają się tacy wyjątkowi nauczyciele?

Ania (6 l.) ... *no zdarzają ... na przykład jak pani Ewa ... pani Ewa jest dobra, ma dużo no gabarytów!* [por. ‘ma odpowiednie gabaryty’, jest korpulentna ... jest tęga, żarg. przy kości] ... *ona zna już dzieci ... ona pracuje od czterdziestu lat w przedszkolu ... nie zna innego życia kobieta...* [implikat; ‘współczuję jej’] ... *ona pracuje od czterdziestu lat w przedszkolu ... no wychowując nas ... że trochę ona musi pokrzyknąć, bo nie ma wychowania bez krzyczenia!*

Poniżej przedstawiamy ciekawy przykład potwierdzający umiejętność konkretnego obrazowania świata w wypowiedzi z przytoczeniem (Górny 1966). Struktura opowiadania ujawnia aż sześciokrotne, poprawne zastosowanie konstrukcji z czasownikiem modalnym **chcieć** w zdaniu wielokrotnie złożonym:

Wiktor [przypomina sobie:] ...*a moja mama kiedyś mnie zostawiła samego w domu...*

Nauczycielka [prosi o bliższe informacje:] [czy] Zapomniała o tobie?

Wiktor (6 l.) [zaprzecza, wyjaśnia:] ...*nie, bo ja chciałem jeść barszcz, a ona chciała kupić jakiś to, jakąś zupę barszcz i pytała się mnie, [czy] chcesz zostać sam, czy chcesz pójść ze mną..., a ja odpowiadam... chcę zostać sam..., i ona ubiera się,*

idzie, jest na korytarzu, a ja boję się i wychodzę, wychodzę przedziutko i... [mówię:] *mamuś, ja **chcę iść** z tobą...*

Ad b) Intersubiektywność (współprodukowanie) ujawnia się w interesującym przykładzie współnarracji dziecięcej (Bokus 1991). W procesie interakcji dialogowej z zachowaniem naprzemienności ról (nadawcy i odbiorcy), obaj uczestnicy dostosowują swoje wypowiedzi do jednego, przewodniego tematu dotyczącego przykrych wspomnień.

Jednakże każdy z rozmówców, w sposób subiektywny i egocentryczny, opowiada o własnych, konkretnych przeżyciach, bez próby ustosunkowania się do wypowiedzi kolegi:

Grześ (5 l.) [przyłącza się do opowiadania na temat przykrych wspomnień:] *...a mój tata jak byłem mały tes [też] mnie zostawił samego jak grałem na komputerze, a mój tata wyszedł...*

Wiktor (6 l.) *...a mój tata **chciał kiedyś pójść** do pracy, a ja bym został sam, a ja miałem takie... i on poszedł na łóżko moje i leżał i leżał w ciemnie [w ciemności], ...a myślę, a ja myślę, a ja wołam, tatuś gdzie jesteś? ...a tu cisza...*

Grześ (5 l.) : [kontynuuje swoje opowiadanie:] *... jak grałem na komputerze to mój tata otworzył drzwi, poszedł, zamknął mnie, a ja mówię tatuś, gdzie jesteś, a nagle cisza i szukam wszędzie i nikogo nie ma...*

Ad c) Kontekst sytuacyjny czyli konkretna sytuacja wyzwała wiele różnorodnych intencji komunikacyjnych. Dzieci chcąc zrealizować zamiar i osiągnąć cel komunikacyjny, produkują wypowiedzi dopasowane do toczącej się akcji we wspólnym polu uwagi i działania (Tomasello 2000, 2003). Powstaje tzw. dyskurs działaniowy (Shugar 1997).

Poniższy przykład to komentowanie czynności w interakcji, w zabawie klockami. Intencje i znaczenie wypowiedzi możemy odczytać na podstawie kontekstu sytuacyjnego. Zdanie z konstrukcjami modalnymi z czasownikami **móc** i **być** są cenną informacją dla nas, zewnętrznych obserwatorów, na temat równocześnie odbywającego się procesu myślenia, działania (układanie klocków) i wyrażania w języku możliwych lub braku możliwych stanów:

Kuba (5 l.) *...no zobaczymy, **może być tak** [zbudowane], napakuje [nałożę] takie dwa [klocki], **może co pożyczyc** dwa na takie i dasz mi dwa inne?*

Grześ (5 l.) *...o ten [klocek] **nie może być**, ten też jest dziurawy... ten się nie nadaje...*

Kolejny przykład rozmowy, której sens można wyłonić jedynie z obserwacji dzieci podczas zabawy, pochodzi z sytuacji rozdzielania ról do zabawy w film.

Konstrukcja w znaczeniu zewnętrznej konieczności (Jędrzejko 1988) – *masz być Szrekiem* – w wypowiedzeniu pełni funkcję żądania, (rozkazu, nakazu) w ramach deiktycznego kontaktu dialogowego (JA mówię do CIEBIE):

Wiktor (6 l.) *... cicho, tak, **masz** [obowiązek] być Szrekiem [‘wyznaczam cię do tej roli’]...*

Olek (5 l.) [wyraża zgodę:] *...to ja będę Szrekiem...*

Poniższy przykład to opis codziennej sytuacji w domu z zastosowaniem emocjonalnie zabarwionej konstrukcji datywnej (celownikowej) – *nie można im podskoczyć* – w znaczeniu zakazu:

Szymek (4 l.) *...bo jak ciągle pracują [dorośli] to są nadęci [naburmuszeni], wazniacy i **nie można im podskoczyć** [przeciwstawić się] nawet! ... dla nich najważniejszy jest komputer i tseba [powinno się] go wynieść chyba do piwnicy... albo [najlepiej, gdyby] o siódmej, żeby gasiło się [wyłączyć] światło w placy [uzasadnia, wskazuje na przykre konsekwencje:] bo jak tego się nie zlobi, to dziecko nie ma taty, tylko telewizol!...*

Ad d) Miejsce języka potocznego wśród innych odmian języka polskiego wyznaczają opozycje: mówiony – pisany, oficjalny – nieoficjalny. Język potoczny jest główną, mówioną odmianą polszczyzny występującą w sytuacjach o niskim stopniu oficjalności, np. w przedszkolu. Nie wyklucza to jednak rejestrów pośrednich, jak w przypadku łączenia sytuacji spontanicznego, emocjonalnego mówienia dziecka w oficjalnym układzie komunikowania w radiu. Audycje edukacyjno-rozrywkowe typu *talk-show* – o cechach spontanicznej rozmowy, w których spontaniczność, oryginalność dziecięcych skojarzeń (zwłaszcza w zabawowych formach wypowiedzi) służą uatrakcyjnieniu programu.

Ulotność (okazjonalność) indywidualnych wykonan prezentują wypowiedzi:

1) z konstrukcją modalną ergatywną bezosobową, z bezokolicznikiem być w funkcji łącznika w orzeczeniu imiennym – *dobrze [jest] (...) być spokojnym*:

KS. A kiedy już zdarzy się, że ktoś popełni życiowy błąd, to w jaki sposób może [można] go naprawić?

Kamil (5 l.) *...[to] **dobrze** [jest] zaprosić [por. wskazane jest, zalecane jest, dobrze by było zaprosić] na miłą korację [kolację]... [należy, powinno się, trzeba] **ładnie** się z nim [z nią, wobec niej] zachowywać... [należy, powinno się, dobrze jest, wskazane jest] **być spokojnym** [opanowanym], a żeby się nie wnerwić, to ciongle cłowiek musi liczyć do dziesięciu... [powinien umieć się opanować]...;*

2) z konstrukcją modalną z czasownikiem *mieć* w trzeciej osobie liczby pojedynczej, w funkcji orzeczenia modalnego z bezokolicznikiem w aspekcie dokonanym – [on] *ma zapewnić*:

KS. A co trzeba robić, żeby uniknąć afery?

Julek (6 l.) *...afery to jest coś takiego, jak na przykład w polityce tam się ciągle aferują, bo jest taki jeden pan Lewa [Lew], a on jest od Rywina [por. afery Rywina] i on że niby ['rzekomo', 'ponoć'] **ma zapewnić** naszemu krajowi dobro, dużo pieniędzy, małe podatki, a tu okazuje się bum! [por. trach! krach!] i wszyscy są źli na Lewę [na Lwa]...*

Przykładem niepowtarzalności indywidualnych wykonan jest też dziecięcy humor, który wywołany został dzięki zabawie w zgadywanie. Zwracamy uwagę na konstrukcję – *to nie może być świnia* – łącznie z operatorem modyfikacji treściowej (wyrazowym) (Labocha 1996; 2008) – **naprawdę**. Słowem **naprawdę** „mówiący zapewnia o prawdziwości swego sądu; uwierz mi, że to co mówię jest prawdą; rzeczywiście, istotnie” (WSJP D I: 923):

Grześ (5 l.) *...ma... ma carne [czarne] kropki, mieska [mieszka], mieska tam, gdzie kwiatek i tam też mieszka wilk... i... ma carne kropki iii brązowy jasny kolor... [śmieje się]*

Wiktor (6 l.) [pyta lakonicznie, udaje, że nie rozumiał:] *...jak?*

Grzesiu [śmieje się:] *...ma ca...*

Wiktor [dopytuje:] ...co?

Grześ (5 l.): ...*ma carne kropki, a na sobie ma taki jasny brązowy...*

Wiktor (6 l.) [śmieje się:] ...*m... to **nie może być** świnia...*

Grześ (5 l.) [śmieje się:] ...*w bajce ja to widziałem...*

Wiktor (6 l.) [śmieje się:] ...***naprawdę to nie może być** świnia...*

Grześ (5 l.) ...*no to już [już] wiem, ja wiem...*

Wiktor (6 l.) ...*ja nie wiem...*

Grześ (5 l.) ...*sarenka, w bajce to widziałem, w czerwonej kratkę...*

Poniższy przykład przedstawia ulotność współtworzonej rozmowy, która powstała podczas zabawy symbolicznej w piosenkarzy. Zwracamy uwagę na orzeczenie modalne z czasownikiem **musieć** w formie trybu przypuszczającego potencjalnego – *chyba musiałbym wtedy zabrać* [komputer]. Paweł wyraża hipotetyczny zamiar zrealizowania czynności, możliwy do urzeczywistnienia w celu spełnienia określonego warunku – *bo inaczej nie działałby mikrofon*. Modulant modalny **chyba**, poprzedzający orzeczenie, dodatkowo modyfikuje znaczenie konstrukcji, określa prawdopodobieństwo, niepewną postawę nadawcy wobec możliwej czynności. Nadawca „tym słowem (...) sygnalizuje, że nie wie czegoś dokładnie, nie jest czegoś pewien, ale decyduje się to powiedzieć, sądząc, że to prawda” (WSJP D I: 192):

Paweł (5 l.) ...*albo ja przyniosę z domu swój prawdziwy mikrofon...*

Ola (6 l.) [śmieje się:] ...*jestem już...*

Ania (5 l.) [podśpiewuje:] ...*ta tam ta ta ta...*

Paweł (5 l.) ...***ale musiałbym wtedy za... chyba musiałbym wtedy zabrać komputer** jeszcze, bo inaczej nie działa i głośniki, bo inaczej nie...*

Ania (5 l.) [mówi głośno z intonacją śpiewającą:] ...*aa...ha ha ha ha ha...*

Paweł (5 l.) ...*bo inaczej nie działałby mikrofon...*

Komunikat potoczny charakteryzuje się współdziałaniem kodu werbalnego z kinezycznym i proksemicznym (interpretacji przestrzeni znaczącej). Poniższe dwa przykłady ilustrują niepowtarzalność wykonań dzieci. Jak wynika z interakcji, nie można oddzielić tutaj sfery werbalnej od niewerbalnej (Grochowska 2002). Przekaz gestowy, praca ciałem jest uzupełnieniem, dopełnieniem komunikatu słownego i odwrotnie:

Paweł (5 l.) [mówi podekscytowany:] ...[czy] *pokazać wam coś* [proszę o uwagę, zwracam uwagę], ...*teraz ja mówię, tak na przykład **ma być**, [jak ma] **padać śnieg**, to tak wszędzie jest trak* [tak], *droga powieczna* [powietrzna] *co wysyła śnieg, to wygląda tak, szy, szy, szy...* [pokazuje, macha rękami, porusza całym ciałem].

Przykład współnarracji w opowiadaniu legendy o Smoku Wawelskim z zastosowaniem kodu niejęzykowego: pozajęzykowego – gestykulacji (Kaczmarek 2009):

Maciek (5 l.) ...[legenda] *taka o... o trzech chłopcach i oni byli w tej jamie i tam właśnie był taki smok komputerowy, ale to było tylko w bajce...*, teraz Paweł mówi...

Paweł (5 l.) ...*y... ja [mówię], on sobie tak, ten smok sobie [sobie] tak, [zjadł wypchaną siarką owcę i zaczął czuć w trzewiach ogień i pragnienie] ...a...a ała, ała **muszę się szybko napić*** [pokazuje całym ciałem i rękami, odgrywa rolę smoka] ...*i bum!*

Ad e) W płaszczyźnie pragmaty lingwistycznej (inferencji i presupozycji) rozmowa potoczna uwikłana jest w skomplikowany system przekonań, poglądów, stereotypów i wierzeń, które tworzą różnorakie konfiguracje 'wiedzy o świecie' dorosłych i dzieci (Anusiewicz, Barmiński 1998). Wypowiedzi są dodatkowo zanurzone w indywidualne konteksty sytuacyjne współnarracji:

KS. A dlaczego dziecko płacze? [po urodzeniu];

Bożenka (5 l.) [fantazjuje, argumentuje, odwołując się do naiwnego („bajkowego”) obrazu świata:] *...ej, a wiesz [wiesz] już wiem... wychodzi [z brzuszka mamy] ...nic nie wie, cy [czy] tu nie ma lasu, cy jest ... cy są dziki ['znajdują się'], cy nie ma dzikóף ... nic nie wie [gdyż, bowiem] takie jest zaciemniałe [ciemne, zdezorientowane, nieorientowane, oszołomione, zamroczone] ...on nie wie, cy to jest jego świat, cy nie jeg(o)... [bo] on mieszka jeszcze w niebie...*

W dwu poniższych przykładach rozmów występują konstrukcje orzeczenia z czasownikami modalnymi właściwymi – **musieć** i **mieć** w znaczeniu konieczności realizowania przez obiekt modalizowany (kobiety) stanu (bycia dobrym, miłym) i konieczności, przymusu wykonywania czynności – [kobieta] *musi być* [dobra], *ma być* [dobra], [kobieta] *muszą pracować*. Zastosowanie takich konstrukcji modalnych, ukształtowanych już w umyśle i przyswojonych, wypowiedzianych z intencją naku, a nawet groźby, daje okazję dzieciom do wyrażenia stereotypowego myślenia, np. w zdaniu pełniącym funkcję perswazyjną – [kobieta] *ma być* [dobra, bo jak będzie zła, to... Natomiast stosując konstrukcję – *chłopaki mogą leżeć albo czytać gazetkę* – nadawca dzięki czasownikowi **móc**, daje pozwolenie agensowi na zaistnienie czynności:

Maciek (7 l.) *...no bo jak kobieta ma piękne usy [uszy, usta?], jest cała piękna, ma piękne kostki w nogach, to musi być* [dobra, bardzo dobra...;

KS. To znaczy, że piękna kobieta to już nie może być zła?

Maciek (7 l.) [stanowczo oponuje:] *...nie!... w ogóle: do końca życia [ona] ma być* ['powinna być'] [dobra!...

Bożena (4 l.) [komentuje nieźbornie, nie zupełnie à propos] *...bo jak będzie zła, to nikt niq [się nie zainteresuje] nie będzie z niq ślub [ślubu] biegał [bier(z)ał 'brał'] ani jej [z nią] na randkę [nikt] nie będzie chodził [por. chodzić]...*

KS. A komu żyje się łatwiej ... kobietom, czy mężczyznom?

Ania (6 l.) *...lepiej się żyje chłopakom, bo chłopaki później chodzą na emeryturę... to jest takie coś... kobieta robi dziecko, a chłopaki są silniejsi... i się nie pocą [!] tak jak dziewczyny...*

Maciek (5 l.) [dodaje uogólnia, uzupełnia:] *...zawsze tak jest w niektórych rodzinach, że chłopaki mogą leżeć albo czytać gazetkę, a kobiety muszą pracować...*

Przykład myślenia stereotypowego w definiowaniu pojęć:

KS. Kim jest dziecko?

Kasia (6 l.): *...dziecko to jest ekspert od zabawy...*

Marysia (4 l.) *...to jest taki człowiek, który jes(t) jeszcze niespełna...*

KS. Niespełna czego?

Kasia (6 l.) [dopowiada:] ...*umysłu* [por. fraz. 'niespełna rozumu']... *a poza tym jeszcze nie mają prawa jazdy* [por. nie mają prawa (nie wolno im) jeździć samochodem], *tak jak inni już ... nie mają naprawdę pełnej walości* [poczucia wartości]...

Ad f) Antropocentryzm w bezpośredniej dialogowej relacji „ja – ty” obserwujemy w przykładach wypowiedzi, które ujmują świat z punktu widzenia konkretnego człowieka, jego elementarnego, codziennego, egzystencjalnego doświadczenia.

W przykładzie rozmowy z zastosowaniem konstrukcji – *może być, może ponosić, może podnosić* – w znaczeniu możliwości, prawdopodobieństwa zaistnienia stanu, zwracamy uwagę na odpowiedź w formie dziecięcej konceptualizacji skojarzeniowej nawiązującej do błędnego użycia związku frazeologicznego *ponosić konsekwencje*:

KS. Kto to jest bohater?

Chł. 2. (6 l.) ...***bohater to może być taki***, *co ma jakąś tam moc, dwa tysiące woltów... może podnosić budynek i...* [nieoczekiwanie kojarzy:]... *konsekwencje* [konsekwencje] ***może podnosić*** [ponosić]...

KS. A co to jest?

Chł. 1. (6 l.) ...*konsekwencje to jest coś takiego, jak człowiek no podnosi* [zamiast: ponosi, 'odpowiada za'] ...[to] *co narozrabiał...*

Przykład wypowiedzi z konstrukcją z modalnym czasownikiem właściwym mieć – *ma ruszyć głowę* – w którym nadawca używa nazwy czynności i części ciała ludzkiego jako źródła metafory, w celu dosadnej charakterystyki sytuacji:

KS. A od czego, w takim razie to zależy, czy gospodarka jest dobra, czy zła?

Bartek (5 l.): ...*od przemysłu*... [uzasadnia] *bo jak produkcja ruszy głowę* [por. bo jak produkcja ruszy, jak ludzie (menadżerowie) ruszą głową], *to może coś się zmieni...* [może drgnąć, może się poruszyć];

KS. A co to znaczy, że ***produkcja ma „ruszyć głowę”*** ['powinna', 'zamierza']

Janek (6 l.) ...*no oni się nudzą, a później dopiero wezmą się w garści, do roboty i będzie luksus maliny!* [będzie wszystko wspaniale!].

Posumowanie i wnioski

Dzięki teoretycznym i metodologicznym założeniom językoznawstwa kognitywno-funkcjonalnego, gramatyki konstrukcji oraz analizy konwersacyjnej zostały opisane zjawiska akwizycji języka, dotyczące współzależność i wzajemnym dopełnianiu się obszarów:

- treści i struktury języka;
- użycia języka w powiązaniu z doświadczeniami dzieci i zewnętrznymi warunkami (np. sytuacjami komunikacyjnymi);
- płaszczyzny rozwoju procesów mentalnych, umiejętności poznawczych i psychofizjologicznych jako podłoża powstawania oraz wyjaśniania przyczyn realizacji faktycznego stanu (semantycznego, składniowego, pragmatycznego) konstrukcji językowych w rozmowach.

Kognitywne ujęcie rozmów potocznych dzieci przedszkolnych zwraca naszą uwagę przede wszystkim na mechanizm konceptualizacji i konstruowania języka.

Jakość konwersacji, prezentowanej przez dzieci ujawnia poziom kompetencji komunikacyjnej w fazie przejściowej, a ściślej ich wiedzę o świecie, procesy poznawcze, sprawności językowe, społeczne, sytuacyjne i pragmatyczne (Porayski-Pomsta 1994, 2007). Stopień rozwoju procesów poznawczych i mechanizmów działania mózgu ma wpływ na zjawisko konceptualizacji. Rzutuje to na przedstawiany w wypowiedziach obraz świata, dotyczący potocznej wiedzy, doświadczenia i w konsekwencji profilowania pojęć zgodnego z myśleniem konkretnoobrazowym, zastosowaniem konkretyzacji leksykalnych, antropocentryczności, stereotypowości, tematyki codziennej egzystencji (Bartmiński 1990, 2001; Lubaś 1988; Ożdżyński 1995).

Jakość procesu konstruowania wypowiedzi o charakterze modalnym dotyczy językowych i niejęzykowych aspektów, mianowicie:

- informacji niesionych przez kod (jako system językowy);
- informacji semantycznych, np. modalnych – o postawach nadawcy względem treści wypowiedzi i o stosunku subiekta do potencjalnej czynności lub stanu, wyrażonych w zdaniu (Kryzia 2005), czyli o pewności, niepewności, możliwości, konieczności, prawdopodobieństwie, emocjach nadawcy w konstrukcjach przekazywanych systemowo (konwencjonalnie) za pomocą odrębnych leksemów (form gramatycznych), bądź też jako składniki znaczeń leksemów;
- informacji pragmatycznych wnoszonych przez sytuację, wiedzę mówiących i stosowanie reguł konwersacji (Grzegorzczak 1990).

Zgodnie z powyższą analizą i interpretacją cech rozmów potocznych dzieci, można stwierdzić, że wypowiedzi są niezwykle bogactwem konstrukcji językowych, począwszy od małych, leksykalnych struktur, a skończywszy na dłuższych tekstach narracyjnych.

W zakresie strukturalnym, w rozpatrywanym kodzie (systemie znaków i reguł łączenia znaków w większe całości) zaobserwowano konstrukcje leksykalne, słowotwórcze, syntagmatyczne i stylistyczne, np.:

- konstrukcje amalgamatowe, wyrażające słowotwórczy, frazeologiczny i składniowy mechanizm stapiania; konstrukcje metaforyczne; związki frazeologiczne; konstrukcje orzeczenia modalnego z bezokolicznikami w aspekcie dokonanym i niedokonanym; konstrukcje z użyciem modalności temporalnej; konstrukcje orzeczeń z czasownikiem *być*; konstrukcje datywne (celownikowe – ergatywność osobowa i bezosobowa); konstrukcje z trybem oznajmującym, rozkazującym i przypuszczającym (potencjalnym); wypowiedzenia pojedyncze, złożone i wielokrotnie złożone; konstrukcje wypowiedzi z przytoczeniem; konstrukcje z operatorem modyfikacji treściowej; modulanty modalne i in.

W punktu widzenia semantyki, dzięki wielości i różnorodności konstrukcji, każde z dzieci prezentuje indywidualny, osobisty językowy obraz świata. Dzieci umiejętnie stosują, np. konstrukcje: modalne w znaczeniu konieczności (wewnętrznej i zewnętrznej), możliwości, braku możliwości, prawdopodobieństwa, pewności, konstrukcje wartościujące, wolicjonalne, metaforyczne; definiują pojęcia. Językowe sprawności strukturalno-semantyczne umożliwiły dzieciom przedstawienie

własnego punktu widzenia na sprawy egzystencjalne i wyobrażone. Przedszkolaki rozmawiają o szczęściu, emocjach, uczuciach, wspominają przykre doświadczenia. Wypowiadają się na temat relacji rodzinnych, międzyludzkich, wyrażają przekonania polityczne, poruszają zagadnienia związane z pracą i wykonywanymi zawodami. Potrafią fantazjować, krytykować, wartościować, przekomarzać się i żartować. Przeważa jednak egocentryczne spojrzenie na świat, antropocentryzm, konkretność i stereotypowość myślenia.

Śledząc fragmenty rozmów dzieci, można stwierdzić, że przyswoiły w sposób podstawowy reguły dialogu, bazowe dla dalszego rozwoju kompetencji komunikacyjnej. To właśnie dzięki umiejętnościom konwersacyjnym dzieci formułują konstrukcje zdaniowe, w których potrafią wyrażać cele i intencje (zamiary) komunikacyjne, absorbując uwagę otoczenia. Dzieci świetnie wykorzystują sytuacje wspólnego pola uwagi i działania (z osobą dorosłą i innymi dziećmi) do formułowania wypowiedzi (oznajmujących, pytających, rozkazujących) adekwatnie do rodzaju sytuacji z zastosowaniem odpowiedniej funkcji komunikacyjnej, np. perswazyjnej (użycie groźby, kłótnia).

Umiejętność zachowywania naprzemienności ról (nadawca-odbiorca) w kontakcie dialogowym i polilogowym wzmacnia współtworzenie tekstu, współnarrację. Wykorzystanie reguł proksemicznych i kinezycznych (np. gestykulacja, mimika, kontakt wzrokowy, słuchowy i dotykowy) wspiera współpracę sfer językowej, niejęzykowej i pozajęzykowej.

Z punktu widzenia kognitywnego, rozmowa okazuje się niezmiernie ważnym i niedocenianym narzędziem w rozwoju komunikacji dzieci przedszkolnych, dzięki któremu możliwa jest zarówno nauka, jak i eksperymentowanie oraz zabawa.

Bibliografia

- Anusiewicz J., Bartmiński J. (red.) (1998). *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*. Wrocław: Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej.
- Awdiejew A. (2007). *Gramatyka interakcji werbalnej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Awdiejew A., Habrajska G. (2006). *Wprowadzenie do gramatyki komunikacyjnej*, t. 1, 2. Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem.
- Bartmiński J. (1990). *Językowy obraz świata*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bartmiński J. (2001). Styl potoczny, w: J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Boniecka B. (1992). *Akty działania a akty mowy na materiałach wypowiedzi dziecięcych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bokus B. (1991). *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*. Kielce: Wydawnictwo Energeia.
- Brzdęk E. (2015). Czasownik emocji lubić w konstrukcjach konwersacyjnych dzieci przedszkolnych. *Socjolingwistyka* 29: 283–299.
- Danielewiczowa, M. (2000). Główne problemy opisu i podziału czasownikowych predykatów mentalnych. W: R. Grzegorzczkowska, K. Waszakowa (red.), *Studia z semantyki*

- porównawczej (nazwy barw, nazwy wymiarów, predykaty mentalne), s. 227–248. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dąbrowska E., Kubiński W. (2003). Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego. W: E. Dąbrowska, W. Kubiński (red.), *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, s. 9–24. Kraków: Universitas.
- Goldberg A.E. (1995). *Constructions. A construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goldberg A.E. (2003). Constructions: a new theoretical approach to language. *Trends in Cognitive Sciences* 5: 219–224.
- Goldberg A.E. (2006). *Constructions at work. The nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press.
- Górny W. (1966). O rozpoznaniu przytoczeń. W: W. Górny (red.), *Składnia przytoczenia w języku polskim*, s. 287–325. Warszawa: PIW.
- Grochowalska M. (2002). *Gestykulacja i mowa. O niewerbalnym komunikowaniu się dzieci w wieku przedszkolnym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Grzegorzczak R. (1990). *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa.
- Jędrzejko E. (1988). O tzw. wewnętrznej i zewnętrznej konieczności i jej podstawowych wykładnikach leksykalnych. *Polonica* 1988, R. XIII, 17–27.
- Kaczmarek B.L.J. (2009). *Misterne gry w komunikację*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kalisz R. (2001). Pojęcia pragmatyki w ujęciu kognitywnym, w: W. Kubiński, D. Stanulewicz (red.), *Językoznawstwo kognitywne II. Zjawiska pragmatyczne*, s. 13–21. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kay P. (1997). *Words and the Grammar of Context*. Stanford. Ca: CSLI Publications.
- Kay P. (2002). An Informal Sketch of a Formal Architecture for Construction Grammar. *Grammars* 5: 1–19.
- Kryzia W. (2005). *Polskie i słoweńskie predykaty modalne o znaczeniu 'chcieć', 'móc', 'musieć', 'powinien' na poszerzonym tle słowiańskim*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kubiński W., Stanulewicz D. (2001). *Językoznawstwo kognitywne II. Zjawiska pragmatyczne*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Mazurkiewicz-Sokołowska J. (2010). *Lingwistyka mentalna w zarysie. O zdolności językowej w ujęciu integrującym*. Kraków: Universitas.
- Nęcki Z. (2000). *Komunikacja międzyludzka*. Kraków: ANTYKWA.
- Labocha J. (1996). Operatory tekstu, w: J. Labocha (red.), *Gramatyka polska. Składnia. (Podstawy analizy wypowiedzi)*, s. 16–22. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Labocha J. (2008). *Tekst, wypowiedź, dyskurs w procesie komunikacji językowej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Langacker R. (1987). *Foundation of Cognitive Grammar, Vol. 1. Theoretical prerequisites*, Stanford: Stanford University Press.
- Lewandowska-Tomaszczyk B. (2006). Metody empiryczne i korpusowe w językoznawstwie kognitywnym, w: P. Stelmaszczyk (red.), *Metodologie językoznawstwa. Podstawy teoretyczne*, s. 251–281. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Lubaś W. (1988). Potoczność i jej przejawy w tekstach słowiańskich. *Socjolingwistyka*, 8: 45–57.

- Ożdżyński J. (1995). Perspektywa kognitywna w badaniach nad językiem dzieci i młodzieży, w: J. Ożdżyński, T. Rittel (red.), *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, s. 32–65. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Porayski-Pomsta J. (1994). *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym. Studium psycholingwistyczne*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Porayski-Pomsta J. (2007). Mowa dziecka jako przedmiot badań. *Poradnik językowy*, z. 8, Warszawa, 3–29.
- Rancew-Sikora D. (2007). *Analiza konwersacyjna jako metoda badania rozmów codziennych*. Warszawa: Wydawnictwo Trio.
- Rittel T. (2006). Lingwistyka edukacyjna jako nauka diagnozująca konstruowanie „gramatyk” proceduralnych, w: Konteksty pragmatyczne i kognitywne w dyskursie edukacyjnym, *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis, Studia Logopedica* I, 476–489.
- Shugar G.W. (1997). Dyskurs dziecięcy. Początki i źródła rozwoju, w: J. Ożdżyński, T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*, s. 11–19. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Szymańska I., Śpiewak G. (2006). Gramatyka konstrukcji – założenia teoretyczne i pytania metodologiczne, w: P. Stelmaszczyk (red.), *Metodologie językoznawstwa. Podstawy teoretyczne*, s. 174–195. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Tabakowska E. (1990). Językoznawstwo kognitywne a poetyka przekładu, *Teksty drugie*, 3: 97–114.
- Tabakowska E. (2001). *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Kraków: Universitas.
- Tomasello M. (1998). The Return of Constructions, *Journal of Child Language* 25: 431–442.
- Tomasello M. (2000). Społeczno-pragmatyczna teoria uczenia się słów, w: B. Bokus, G.W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka*, s. 211–225. Gdańsk: GWP.
- Tomasello M. (2003). Czy małe dzieci posiadają składniową kompetencję osób dorosłych? w: E. Dąbrowska, W. Kubiński (red.), *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, s. 144–222. Kraków: Universitas.
- Warchał J. (1991). *Dialog potoczny a tekst*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Warchał J. (2003). *Kategoria potoczności w języku*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Żydek-Bednarczuk U. (1994). *Struktura tekstu rozmowy potocznej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Żydek-Bednarczuk U. (2005). *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*. Kraków: Universitas.

Rozwiązanie skrótów:

WSJP D I – Współczesny słownik języka polskiego, t. I, red. B. Dunaj, Langenscheidt, Warszawa 2007.

The linguistics constructions in the colloquial conversations of preschool children.**The cognitive approach****Abstract**

The paper concerns the analysis the linguistics constructions with infinitive być and with modal verbs mieć, musieć, móc, chcieć in the colloquial dialog of preschool children. The cognitive approach of colloquial conversations concentrates for processes of conceptualization and language construct. Some aspects of formal, semantic and pragmalinguistic information provide tools to characterize the ways in which children use constructions in the colloquial language and text. We also provide information on the development of communicative competence of children.

Keywords: linguistics constructions, distinguish of colloquial conversation, cognitive theory, conceptualization, communicative competence

Magdalena Rybka

Gabinet Logopedyczny „Rybka”

Sposoby komunikacji swoich potrzeb matkom przez dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej

Nie ulega wątpliwości, że zaburzenia komunikacji językowej zawsze prowadzą do trudności w kontaktach dziecka z matką. Wyrażenie własnych intencji, próśb, zwrócenie uwagi, staje się dla dziecka zadaniem niezmiernie trudnym do realizacji. Stanisław Grabias definiuje mowę jako „(...) zespół czynności, jakie przy udziale języka wykonuje człowiek, poznając rzeczywistość i przekazując jej interpretację innym uczestnikom życia społecznego” (1997b, s. 10). Aby móc przekazać informację, dziecko musi więc mieć możliwość poznania rzeczywistości za pomocą wszystkich zmysłów, dokonania interpretacji – zrozumienia, przełożenia w umyśle na język oraz efektywne przekazanie jej odbiorcy swojego komunikatu. W przypadku zaburzeń rozwojowych, których jednym z efektów mogą być zaburzenia komunikacji językowej, zadanie to staje się często bardzo trudnym do realizacji.

Komunikacja językowa i jej warunki

Warunkiem pełnego uczestniczenia w akcie komunikacji językowej jest według Grabiasa (1997b) posiadanie określonych kompetencji i sprawności. Komunikacja językowa bazuje na trzech typach kompetencji:

- kompetencja językowa – to nieświadomiona wiedza na temat konstrukcji i budowy zdań gramatycznie poprawnych – dziecko posiadając w umyśle pełen zasób fonemów, morfemów leksykalnych i gramatycznych oraz znając reguły morfologiczne, morfologiczne i składniowe, potrafi budować z fonemów morfemy, a z morfemów zdania;

- kompetencja komunikacyjna – czyli wiedza na temat zasad użycia języka w grupie społecznej – kształtuje się u dziecka podczas procesu socjalizacji;

- kompetencja kulturowa – to wiedza na temat zjawisk języka, która powstaje przy jego udziale – „Bez języka poznajemy rzeczywistość w sposób namiastkowy. To w języku zawarte są narosłe przez wieki interpretacje zjawisk rzeczywistości. Bez pewnego zasobu tej wiedzy, właściwego członkom danej społeczności, komunikacja jest niemożliwa” (1997b, s. 31).

Jak podkreśla autor (1997b) – kompetencja językowa jest pierwotna w stosunku do komunikacyjnej i kulturowej. Jakiegokolwiek nieprawidłowości w jej kształtowaniu się, będą negatywnie rzutować na kształtowanie się dwóch pozostałych kompetencji.

Oprócz kompetencji komunikacyjnych Grabias wskazuje także na konieczność posiadania pewnych sprawności. To właśnie sprawności decydują o procesie nabywania kompetencji oraz ich wykorzystywaniu. Autor dzieli sprawności na biologiczne (procesy percepcyjne i realizacyjne) oraz czynności umysłu (procesy realizacyjne). Sprawności biologiczne to według Grabiasa: sprawny słuch fizyczny, prawidłowo funkcjonujący słuch fonematyczny i muzyczny, mobilny mózg, wydolna pamięć, prawidłowo funkcjonujący układ nerwowy oraz kostne i mięśniowe układy narządów artykulacyjnych. Do czynności umysłu autor zalicza sprawność systemową, czyli budowanie zdań poprawnych gramatycznie oraz sprawność komunikacyjną – umiejętność posługiwania się językiem w różnych sytuacjach społecznych (1997b).

Należy podkreślić ścisły związek pomiędzy kompetencjami i sprawnościami. Kompetencje niezbędne są do prawidłowej i efektywnej komunikacji językowej. Nie wykształcą się one jednak, jeśli stwierdzone zostaną zaburzenia w obrębie sprawności. „W przypadku osób z niepełnosprawnością mamy do czynienia tak z zaburzeniami kompetencji, jak i sprawności, co jest w pełni zrozumiałe, gdyż <owe kompetencje i sprawności stanowią dwie strony tego samego zjawiska. Wzajemnie się warunkują, tak, że kompetencje, które są wiedzą, nie mogą się pojawić w umyśle ludzkim bez określonych sprawności. Pewne sprawności zaś, przynajmniej te, które przyjmują postać realizacyjnych umiejętności, nie ujawniają się bez nabytej wcześniej kompetencji> (Grabias, 2000, s. 30)”, (Kaczorowska-Bray, 2014, s. 272).

Dialog – podstawowa forma komunikacji

Komunikacja definiowana jest w różnoraki sposób. „Komunikować się to nawiązywać dowolny kontakt między jednostkami, w którym percepcja implikuje świadome lub nieświadome przekazywanie myśli i porozumienie się” (Grochowska, 2002, za: Rzepa, 1992; Sillamy, 1994). *Nowy Słownik Pedagogiczny* definiuje pojęcie komunikacji interpersonalnej jako „wymiana informacji między nadawcą a odbiorcą, przy czym przekaz treści następuje za pośrednictwem jakiegoś kanału; zakłada się, że przekazana informacja (komunikat) ma wpłynąć na zmianę zachowania odbiorcy” (2007, s. 188). Jak pisze Cieszyńska (2013), dialog może być realizowany za pomocą trzech różnych subkodów – niejęzykowego, werbalnego uproszczonego oraz językowego systemowego. Odnosząc się zatem do definicji przywołanej przez Grochowską (2002), w której podkreślona została możliwość świadomości lub jej braku w procesie przekazywania myśli w komunikacji, warto zwrócić uwagę na podział subkodów wg Cieszyńskiej. Autorka pisząc o subkodzie niejęzykowym w dialogu, wymienia jego dwa warianty:

- 1) Subkod niewerbalny nieświadomy;
- 2) Subkod niewerbalny świadomy – gestykulacyjny, przedwerbalny (2013, s. 315).

Komunikacja między dwoma użytkownikami języka to dialog twarzą w twarz, zastępowany też leksemem „rozmowa” (*Nowy Słownik Pedagogiczny*, 2007). Sam dialog uznany jest przez Załazińską za „pierwotną i najbardziej podstawową formę porozumiewania się ludzi” (2006, s. 7), „konstytutywny element spotkania” (Cudowska, 2011, s.69).

Elementy składowe dialogu i ich funkcje przedstawił Jakobson w swoim modelu komunikacji językowej (Grochowalska, 2002, za: Jakobson, 1989b). Model ów zakłada sześć czynników niezbędnych do pełnej i efektywnej komunikacji. Ich podstawą jest nadawca, który wysyła komunikat do odbiorcy. Odbiorca musi rozumieć kontekst wypowiedzi, czyli to, do czego się ona odnosi. Kolejnym elementem jest kontakt – psychiczny kanał i fizyczny związek pomiędzy nadawcą a odbiorcą wypowiedzi. Ostatni element to kod – zbiór znaczeń, które są w pełni lub w części wspólne i zrozumiałe dla nadawcy i odbiorcy (Grochowalska, 2002). Każdy z elementów komunikacji w modelu Jakobsona, ma zdaniem autora, swoją funkcję. Frydrychowicz postuluje, aby termin „funkcje komunikacji” zastąpiony został przez „wymiar komunikacji”. Swoją propozycję popiera stwierdzeniem, że słowo „funkcje” wskazuje na korzyści, jakie osiągają rozmówcy w akcie komunikacji. Słowo „wymiar” natomiast, zwraca uwagę na elementy, które są niezbędne w pełnej i efektywnej komunikacji (Frydrychowicz, 2005). Nie dominują one jednocześnie w komunikacie, ale każdorazowo zdobywa dominację jedna z nich – zależnie od rodzaju wypowiedzi. „Jakobson podstawowe aspekty języka badał w określonej sytuacji społecznej, zakładając, iż każdy z sześciu czynników procesu komunikowania może determinować inną funkcję języka” (Grochowalska, 2002, s. 12). Funkcja emotywna to nastawienie nadawcy w stosunku do przekazywanego przez siebie komunikatu. Komunikat niesie za sobą funkcję poetycką – dobre zorganizowanie „techniczne” komunikatu. Odbiorca posiada funkcję konatywną – jest ona jego reakcją na odebrany od nadawcy komunikat. Kontekst wypowiedzi posiada funkcję poznawczą, kontakt zaś posiada funkcję fatyczną – utrzymuje relację pomiędzy nadawcą a odbiorcą. Ostatnia z funkcji odnosi się do kodu i jest nią funkcja metajęzykowa – odnosi się do ustalenia przez nadawcę i odbiorcę komunikatu wspólnego kodu przekazu (Wendland, 2012).

Frydrychowicz uważa, że wspomniane wcześniej wymiary komunikacji są pierwotne w stosunku do funkcji, które z nich wynikają. Za ważne płaszczyzny komunikacji, którą można określić mianem efektywnej i pełnej uważa: wymiar informacyjny (proces przekazywania informacji, podczas którego nadawca wpływa na doświadczenie odbiorcy poprzez przekazanie mu nowych treści), wymiar emocjonalno-energetyczny (to stosunek emocjonalny nadawcy do przekazywanego przez siebie komunikatu oraz do odbiorcy), współuczestniczenie (proces przejścia od komunikacji do kontaktu i wspólnego działania; jest ono możliwe dzięki wspólnie posiadanej wiedzy) oraz wymiar relacyjny (czyli stosunek między nadawcą a odbiorcą wynikający m.in. z wcześniejszych wspólnych doświadczeń interlokutorów czy też pełniących przez nich ról społecznych) (2005). Warto wspomnieć i podkreślić, że badacz w wymiarze relacyjnym wymienia dwa typy relacji – symetryczny i komplementarny. Relacja pomiędzy matką a dzieckiem określona zostaje jako komplementarna (relacja komplementarna zakłada podrzędność jednego z interlokutorów

w stosunku do drugiego oraz uczy respektu i szacunku wobec partnera komunikacji (2005)).

Zarówno Jakobson (Grochowalska, 2002 za: Jakobson, 1989b), jak i Frydrychowicz (2005) dochodzą w swoich rozważaniach badawczych do podobnych wniosków – aby komunikacja była pełna i efektywna, musi zawierać wszystkie wymienione wcześniej elementy. Frydrychowicz podkreśla także konieczność występowania ich we właściwych i odpowiednich proporcjach w stosunku do sytuacji, osób biorących udział w akcie komunikacji czy też celów komunikacyjnych, jakie zostały założone przez rozmówców.

Status przekazów niewerbalnych w rozważaniach o komunikacji językowej

Komunikację niewerbalną u dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej, traktując zgodnie z definicją skonstruowaną przez Grochowalską jako „intencjonalne przekazywanie informacji w sytuacji interakcji za pomocą statycznych i dynamicznych właściwości ciała ludzkiego, które prowadzi do osiągnięcia celu, w jakim porozumiewanie się zostało podjęte” (2002, s. 17 –18). W świetle tej definicji istotne znaczenie ma nie sposób komunikowania, a znaczenie komunikatu niewerbalnego u dziecka. Grabias (1997a) przywołuje podział ludzkich zachowań wyrosły na gruncie literatury psychologicznej. Klasyfikacja ta zakłada, że zachowania ludzkie (a za takie uznaje także komunikację niewerbalną) podzielone zostały na zachowania reaktywne (zachodzące na poziomie biologiczno-fizycznym) oraz na działania (odwołujące się przede wszystkim do rzeczywistości psychicznej i społecznej). Dalej w swoich rozważaniach, autor przytacza pogląd z dziedziny neuropsychologii, która w opozycji do wcześniejszego podziału, uważa wszystkie czynności ludzkie za czynności psychofizyczne. „Wszystkie ludzkie zachowania są nośnikami informacji bądź o stanach nadawcy, bądź o jego intencjach, bądź też o stanach i intencjach jednocześnie. W związku z tym z punktu widzenia semiotyki, można im przypisać albo status indeksów (oznak, symptomów) stanów nadawcy, nad którymi nadawca nie panuje i tylko w niewielkim stopniu może kierować, albo status znaków intencjonalnych (symboli), za których pomocą celowo i świadomie informuje o czynnościach swego intelektu, o stanach emocjonalnych i o stanach woli” (1997a, s. 247).

Komunikacja werbalna jest podstawowym modelem komunikacji i dialogu „twarzą w twarz”. W sytuacji ograniczonych możliwości komunikacyjnych, u dzieci z różnego rodzaju zaburzeniami rozwojowymi, komunikacja werbalna wyparta zostaje często na rzecz – jedynej możliwej – komunikacji niewerbalnej, rozumianej jednak za Grabiasem (1997a) jako znaki intencjonalne kierowane świadomie, w celu przekazania pewnych informacji odbiorcy dialogu. Jak podkreśla Maćkiewicz (2008), w dialogu komunikacyjnym mamy do czynienia nie tylko i wyłącznie z mówieniem. „Komunikacji werbalnej towarzyszy – albo ją zastępuje – komunikacja niewerbalna (milczenie, mimika, gesty, poruszanie się, wykonywanie rozmaitych czynności). O intencjach nadawcy i treściach przez niego wyrażanych wnioskujemy – jako odbiorcy – na podstawie obserwacji całego kompleksu zachowań” (2008, s.212). Podobne stanowisko przyjmuje w swoim artykule Gunia (2012), traktując język jako jeden z wariantów porozumiewania się ludzi, a nie jedyną możliwość.

Komunikacja językowa – źródła i klasyfikacja zaburzeń

Stawiając za Grabiasem znak równości pomiędzy pojęciem mowy i komunikacji językowej, uznaję zaburzenia mowy jako jeden z aspektów komunikacji językowej. Przyjmuję także, że źródłem zaburzeń będą wówczas dysfunkcje natury psychicznej czy też biologicznej u danego pacjenta (1997a). Rozwój mowy dziecka, a co za tym idzie – jego kompetencji i sprawności komunikacyjnych – jest procesem niezwykle istotnym dla funkcjonowania. Dzięki językowi człowiek istnieje w świecie (Panasiuk, 2014), język pozwala także na poznawanie otaczającej go rzeczywistości (Gacka, 2014 za: Grabias, 2000). Skoro zaś dzięki językowi i poprzez niego człowiek poznaje rzeczywistość i uczy się jej, zaburzenia rozwoju językowego będą mieć znaczący wpływ na rozwój procesów poznawczych (Gacka, 2014 za: Grabias, 2000).

Rozwój językowy dziecka jest zależny od jakości i sprawności czynników warunkujących go. Stanisław Grabias klasyfikuje zaburzenia mowy właśnie w tym kontekście (1997b). Wymienia on bowiem trzy źródła zaburzeń mowy. Pierwsze z nich to zaburzenia wynikające z niewykształconych sprawności percepcyjnych – są to głuchota i niedosłuch, alalia, dyslalia, oligofazja. Drugim źródłem zaburzeń nazwany został przez autora brak lub niedowład sprawności realizacyjnych przy zdobytych kompetencjach. Grabias zaliczył tutaj dysglosję, mowę bezkrtaniowców, gielkot, jąkanie, anatrię, dysatrię. Trzeciego źródła zaburzeń mowy autor klasyfikacji upatruje w rozpadzie systemu komunikacyjnego u pacjenta. Zaburzenia mowy wynikające z tego to: afazja oraz schizofazja. Autor wspomnianej klasyfikacji odnosi się więc w niej do przytoczonych wcześniej kompetencji i sprawności, które powinien posiadać każdy użytkownik języka. Ewa Gacka za Sawą (2014) podkreśla, iż warunkami determinującymi prawidłowe kształtowanie się umiejętności komunikacyjnych dziecka są: „prawidłowo ukształtowany i funkcjonujący obwodowy narząd mowy, prawidłowo ukształtowany i funkcjonujący ośrodkowy układ nerwowy, prawidłowo ukształtowany i funkcjonujący narząd słuchu, prawidłowy rozwój umysłowy, prawidłowe warunki środowiskowe i wychowawcze (2014, s. 21).”

Badania własne

Osoby badane

W przeprowadzonych badaniach wzięły udział matki, u których dzieci stwierdzono zaburzenia komunikacji językowej. Łącznie w badaniach udział wzięły 334 matki. Najlicniejszą grupą badawczą były matki, których wiek mieścił się w przedziale 30–40 lat (204 osoby), w przedziale 18–30 lat znajdowało się 86 matek, najmniej liczną grupą były matki w przedziale wiekowym 40–50 lat (44 osoby). Najmłodsze dziecko opisywane w badaniach miało 8 miesięcy, najstarsze – 18 lat.

Etiologia zaburzeń badanych dzieci posiadała bardzo szerokie spektrum. W poszczególnych przedziałach wiekowych odnotowane zostały następujące zaburzenia (nazwy poszczególnych zaburzeń zostały przytoczone hasłowo zgodnie z informacjami podanymi przez ankietowane matki):

- 1 dziecko w wieku do 12 miesięcy – niezdiagnozowane zaburzenia rozwoju.

– 39 dzieci w wieku 12–24 miesięcy – autyzm, alalia, opóźniony rozwój mowy, jąkanie, niedosłuch, brak jednoznacznej diagnozy.

– 78 dzieci w wieku 24–36 miesięcy – autyzm, afazja, alalia, Zespół Aspergera, jąkanie, opóźniony rozwój mowy, niedosłuch, wada genetyczna, brak diagnozy.

– 200 dzieci w przedziale wiekowym 4–7 rok życia – afazja, alalia, autyzm, opóźniony rozwój mowy, wada wymowy, mózgowe porażenie dziecięce, wada genetyczna, padaczka, jąkanie, mutyzm wybiórczy, niedosłuch, brak diagnozy.

– 59 dzieci w przedziale wiekowym 7–12 rok życia – afazja, alalia, autyzm, wada wymowy, wada genetyczna, jąkanie, niedosłuch, Zespół Aspergera, brak diagnozy.

– 6 dzieci w przedziale wiekowym 13–18 rok życia – afazja, alalia, autyzm, wada wymowy.

Najwięcej osób biorących udział w badaniach zamieszkiwało miasta powyżej 250 tysięcy mieszkańców (97 osób), następnie obszary wiejskie (89 osób), miasta do 50 tysięcy mieszkańców (78 osób), dalej kolejno miasta do 100 tysięcy mieszkańców (42 osoby). Najmniej liczną grupę osób badanych stanowiły matki mieszkające w miastach do 250 tysięcy mieszkańców (40 osób).

Zdecydowana większość matek, biorących udział w badaniach, posiadała wykształcenie wyższe (223 osoby) oraz średnie (107 osób). Tylko 5 osób określiło swoje wykształcenie jako podstawowe.

71% matek (237 osób) biorących udział w badaniach posiadało syna z zaburzeniami komunikacji językowej, natomiast córkę posiadało 29% matek (97 osób).

Zastosowane metody

Umiejętności językowe i komunikacyjne dzieci badanych matek zostały ocenione metodą testowania. W tym celu posłużono się kartami *KOLD – Karty Oceny Logopedycznej dziecka* (Gruba) oraz test *SWM. Karty Oceny Logopedycznej Dziecka* (Cieszyńska, Korendo). *KOLD* to test przeznaczony do oceny rozwoju najważniejszych obszarów mowy dziecka między 1 miesiącem a 9 rokiem życia. Podczas diagnozy oceniane są następujące obszary: rozumienie mowy, nadawanie mowy, reakcje słuchowe, budowa narządów mowy, sprawność narządów mowy, artykulacja, umiejętności pragmatyczno-społeczne. Test pozwala również na ocenę poziomu umiejętności grafomotorycznych, motoryki dużej, percepcji i pamięci wzrokowej, koordynacji wzrokowo-ruchowej. Za pomocą testu *KOLD* istnieje także możliwość oceny modelu lateralizacji dziecka (dominacji stronnej oka, ucha, ręki oraz nogi).

Drugim testem użytym podczas badań był test *SWM*. Narzędzie diagnostyczne pozwala na ocenę następujących sfer rozwoju dziecka: badania dominacji stronnej dziecka, funkcji słuchowych, funkcji wzrokowych, analizy i syntezy wzrokowej na materiale tematycznym i aтемatycznym, badanie użycia języka z uwzględnieniem artykulacji i komunikacji, pamięci sekwencyjnej oraz grafopercepcji. Test *SWM* przeznaczony jest do badania dzieci w przedziale wiekowym 3–6 lat.

Umiejętności językowe i komunikacyjne dzieci powyżej 9 roku życia, badane były za pomocą zadań konstruowanych na wzór powyższych testów. Szczególne miejsce zajmowało badanie artykulacji, w którym opierano się na Strategicznej Metodzie Usprawniania Realizacji Fonemów (Pluta-Wojciechowska, 2017).

Dzieci obserwowano także podczas spotkań diagnostycznych w Gabinetach autorki, podczas których przeprowadzano także szczegółowy wywiad z rodzicami.

Zebrany w czasie wspomnianych spotkań materiał stanowi obszerny zbiór, którego przez rygor objętości tekstu nie sposób przytoczyć w niniejszym artykule poświęconym badaniu matek. Wyniki przeprowadzonych przez autorkę diagnoz ujmują niniejsze tabele:

Tabela 1. Zestawienie odnotowanych zaburzeń dzieci w pierwszym roku życia

Grupa wiekowa: 0–12 miesięcy			
Diagnoza	Ilość dzieci	Dziewczynki	Chłopcy
Brak diagnozy	1	1	0

Źródło: opracowanie własne

Tabela 2. Zestawienie odnotowanych zaburzeń dzieci w drugim roku życia

Grupa wiekowa: 12–24 miesiące			
Diagnoza	Ilość dzieci	Dziewczynki	Chłopcy
Autyzm	4	1	3
Alalia	1	1	0
Opóźniony Rozwój Mowy	20	5	15
Jąkanie	1	1	0
Brak diagnozy	13	7	6
Niedosłuch	1	1	0

Źródło: opracowanie własne

Tabela 3. Zestawienie odnotowanych zaburzeń dzieci w trzecim roku życia

Grupa wiekowa: 24–36 miesięcy			
Diagnoza	Ilość dzieci	Dziewczynki	Chłopcy
Autyzm	7	0	7
Afazja	7	5	2
Alalia	2	0	2
Zespół Aspergera	3	0	3
Jąkanie	2	1	1
Opóźniony Rozwój Mowy	44	14	30

Niedosłuch	2	1	1
Zespoły genetyczne	1	1	0
Brak diagnozy	10	3	7

Źródło: opracowanie własne

Tabela 4. Zestawienie odnotowanych zaburzeń dzieci w wieku 4–7 lat

Grupa wiekowa: 4–7 rok życia			
Diagnoza	Ilość dzieci	Dziewczynki	Chłopcy
Afazja	39	10	29
Alalia	4	1	3
Autyzm	38	4	34
Opóźniony Rozwój Mowy	70	14	56
Wada wymowy	24	9	15
Mózgowe Porażenie Dziecięce	2	1	1
Wady genetyczne	5	2	3
Padaczka	2	1	1
Jąkanie	2	1	1
Mutyzm	1	1	0
Brak diagnozy	9	5	4
Niedosłuch	4	1	3

Źródło: opracowanie własne

Tabela 5. Zestawienie odnotowanych zaburzeń dzieci w wieku 7–12 lat

Grupa wiekowa: 7–12 rok życia			
Diagnoza	Ilość dzieci	Dziewczynki	Chłopcy
Afazja	16	4	12
Alalia	2	0	2
Autyzm	12	3	9
Wada wymowy	22	5	17
Wada genetyczna	2	2	0
Jąkanie	1	0	1

Niedosłuch	1	0	1
Brak diagnozy	1	0	1
Zespół Aspergera	2	0	2

Źródło: opracowanie własne

Tabela 6. Zestawienie odnotowanych zaburzeń dzieci w wieku 13–18 lat

Grupa wiekowa: 13–18 rok życia			
Diagnoza	Ilość dzieci	Dziewczynki	Chłopcy
Afazja	3	1	2
Alalia	1	1	0
Autyzm	1	0	1
Wada wymowy	1	0	1

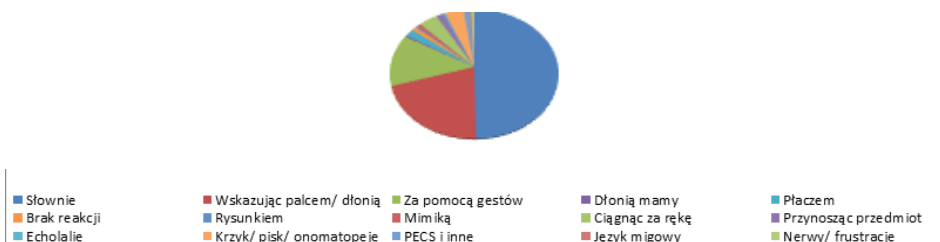
Źródło: opracowanie własne

W celu oceny i analizy metod komunikowania się dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej, posłużono się metodą anonimowej ankiety internetowej. Ankieta zawierała pytania otwarte i zamknięte. Ankieta nosiła tytuł *Zaburzenia w rozwoju mowy i komunikacji językowej wpływają na relację matka – dziecko*.

Wyniki

Zebrane materiały pozwalają zaobserwować sposoby i strategie komunikowania się dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej. Prezentują się one następująco:

Wykres. 1 Metody i strategie komunikacyjne u dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej



Źródło: badania własne

Pomimo obserwowanych zaburzeń komunikacji u dzieci matek, których dotyczyła ankieta, największy procent ankietowanych uznał, że dzieci komunikują się werbalnie (241 odpowiedzi, 72,1%). Warto jednak zaznaczyć, że spośród 241 odpowiedzi określających komunikację z dzieckiem mianem „werbalnej”, tylko 104 matki (31,1%) nie dodały w swojej wypowiedzi informacji wskazujących

na nieprawidłowości w komunikacji słownej. Pozostałe 137 osób ankietowanych wskazywało, że pomimo iż komunikacja z dzieckiem odbywa się drogą językową, niesie ona ze sobą wiele trudności i nieprawidłowości. Wśród najczęściej wymienianych sformułowań pojawiają się:

- „mówi niewyraźnie”,
- „mówi pojedyncze słowa daj, am”,
- „używa (tylko) czasowników w bezokoliczniku”,
- «mówi, ale bez końcówek tzn. słowo tak mówi ta”,
- „swoim własnym językiem”,
- „pojedyncze słowa, których często nie znajdziemy w słowniku”,
- „budując zdanie często agramatyczne”,
- «mówi czego chce, ale mowa jest niezrozumiała”,
- „stara się mówić”,
- „pojedyncze słowa, które prawie tylko ja (mama) rozumiem”,
- „stara się powiedzieć co chce po swojemu, jeżeli nie potrafimy się zrozumieć pokazuje”,
- „zniekształcone słowa”,
- „mowa, która jest niewyraźna”,
- „mowa ale z wadą”,
- „używa słów ze swojego zasobu»,

Przytoczone wypowiedzi matek biorących udział w badaniach pokazują, że u dzieci, których sposób komunikacji został określony jako „werbalny”, obserwowany jest jednak szereg trudności. Komunikacja werbalna ogranicza się w wielu przypadkach do komunikacji bazującej na aktywności prawej półkuli mózgu, a więc komunikowaniu się za pomocą podstawowych rzeczowników w mianowniku, samogłosek, wyrażen dźwiękonaśladowczych (Jankowiak-Siuda, Komorowska, 2010; Cieszyńska, 2012, 2007; Ogonowska, 2015; Petlak, Zajacova, 2010; Ramachandran, 2012; Spitzer, 2007).

Kolejnym wynikiem przedstawionym na wykresie jest wynik dzieci komunikujących swoje potrzeby za pomocą gestu wskazującego – wykonywanego palcem wskazującym lub całą dłonią (100 osób, 29,9%). Dzieci te wskazywały przedmiot, który był im potrzebny, a występował poza ich zasięgiem, przedmiot substytuujący czynność lub proces (np.: wskazanie na widelec jako oznaka głodu), źródło zainteresowania. Komunikacja ta, jak wynika z badań, może zostać określona jako intencjonalna poprzez gest (Kaczorowska-Bray, 2014 za: Baraniewicz, 2007, s. 197–199).

Grupa ta jest niejako połączona z kolejną – tutaj źródłem komunikacji między matką a dzieckiem jest nie tyle wskazywanie palcem lub dłonią, ale gestykulacja szeroko rozumiana (63 osoby, 18,8%). Podobnie jak wcześniej, określona zostaje mianem komunikacji intencjonalnej poprzez gest.

Zarówno w czwartej jak i w piątej grupie wyłonionej wśród ankiet znajduje się po 19 odpowiedzi, a więc 5,7%. W grupie czwartej ankietowane odpowiedziały, że dziecko komunikuje swoje potrzeby poprzez ciągnięcie matki za rękę w miejsce lub do przedmiotu, który jest mu potrzebny. Komunikacja ta jest w pełni intencjonalna, a odbywa się poprzez fizyczne naprowadzenie (Kaczorowska-Bray, 2014). W grupie piątej, dzieci komunikowały się za pomocą krzyków, pisków i innych dźwięków

nieartykułowanych. W przeciwieństwie do grupy czwartej, komunikacja tych dzieci nie może zostać uznana za intencjonalną. Podążając tokiem myślenia Kaczorowskiej-Bray, określona zostaje jako komunikacja przedintencjonalna poprzez reakcje afektywne – dźwięki niejęzykowe, parajęzyk.

Za komunikację przedintencjonalną poprzez reakcje afektywne, uznany zostaje także sposób komunikowania się dzieci z grupy szóstej (9 osób, 2,7%) – płacz. Pomimo, że jest on kodem komunikacyjnym, nie jest jasno zrozumiały dla odbiorcy. Odbiorca nie jest też w stanie wywnioskować intencji nadawcy.

Grupa siódma (8 osób, 2,4%) to dzieci, które komunikują matkom swoje potrzeby, przynosząc rzecz, która jest im potrzebna, z którą wiąże się czynność, którą chcą wykonać. Komunikacja ta jawi się jako intencjonalna – nadawca w pełni świadomie przynosi przedmiot, który jest mu potrzebny – poprzez gest i fizyczne naprowadzenie odbiorcy.

Grupę ósmą stanowią dzieci (6 odpowiedzi, 1,8%), które komunikują się za pomocą PECS i innych alternatywnych metod komunikacji. Ten sposób komunikacji również jest intencjonalny – dziecko komunikujące się poprzez PECS wykorzystuje symbole w sposób świadomy, stając się w akcie komunikacji dowolnie – odbiorcą lub nadawcą (Zaorska, 2016).

Grupa dziewiąta to dzieci, których matki nie zauważają żadnych przejawów prób komunikacji (5 osób, 1,5%) z ich strony. Dzieci tej grupy nie posiadają kodu, jakim mogłyby komunikować się z matką – odbiorcą ich komunikatu.

Kolejna grupa (4 osoby, 1,2%) to dzieci komunikujące się za pomocą mimiki. Ten rodzaj komunikacji, można klasyfikować jako komunikacja przedintencjonalna poprzez reakcję afektywną (Kaczorowska-Bray, 2014).

W grupie jedenastej (3 osoby, 0,9%) dzieci komunikują się poprzez okazywanie zdenerwowania i frustracji. Osoby badane nie dookreśliły bliżej objawów zdenerwowania.

Grupy dwunasta, trzynasta i czternasta posiadają taką samą ilość odpowiedzi – w każdej znajdują się 2 osoby, co stanowi za każdym razem 0,6%. Grupa pierwsza to dzieci posługujące się w komunikatach echolaliami. Echolalie definiowane są przez Cieszyńską jako «próba nawiązania kontaktu z drugim człowiekiem, nosząca znamiona intencjonalności» (2013, s. 260). Próba jednoznacznej odpowiedzi na pytanie – czy echolalia jest w pełni intencjonalnym sposobem komunikacji – nie jest jednak możliwa. Drugą z opisywanych grup jest grupa dzieci komunikujących się za pomocą języka migowego. Język migowy, jako „wizualno-przestrzenna odmiana odpowiedniego języka fonicznego, wymyślona i wykorzystywana przez słyszących dla ich celów i dla ich wygody” (Świdziński, 2007, s.20) jest z całą pewnością systemem komunikacji, który wymaga i zakłada intencjonalność nadawcy. W ostatniej grupie dzieci komunikowały swoje potrzeby za pomocą środka graficznego – rysunku. Rysunek staje się więc kodem, dzięki któremu nadawca wyraża pewne treści odbiorcy – matce. Aby jednak zrozumieć ten kod, matka musi nauczyć się rozumieć te rysunki. Tylko wtedy ten sposób komunikacji będzie przebiegał efektywnie na miarę swoich możliwości. Jak pisze Karczmazyk „Profesjonaliści tacy jak na przykład (...) rodzic i artysta, muszą najpierw porozumieć się z dzieckiem na jego płaszczyźnie komunikacyjnej. Sprzyjać temu może nadawanie znaczeń znakom rysunkowym

i zrozumienie, w jaki sposób mały twórca stosuje znaczeniowość i inne zabiegi ry-sunkowe, aby porozumieć się ze światem dorosłych” (2010, s. 83).

Zakończenie

W świetle przeprowadzonych badań dialog „twarzą w twarz” – nazwany przez Cieszyńską „prototypowym, pierwotnym i najważniejszym aktem komunikacji człowieka” (2013, s. 315) w sytuacji zaburzeń rozwoju języka, które powstają na kanwie różnego rodzaju nieprawidłowości rozwojowych, zawsze jest procesem utrudnionym. Przedstawione wyniki badań pokazują szerokie spektrum metod i strategii, jakie przyjmują dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej w kontakcie z matką. Odnosząc się do przedstawionych wyników, można wysunąć wnioski, że pomimo trudności i zaburzeń w rozwoju całościowym (na przykład ASD lub zaburzenia wynikające z wad genetycznych) i językowym badanych dzieci, dominującym kodem ich komunikacji był kod werbalny (aż 72% badanych). Kod ten posiadał jednak znaczne ograniczenia i był znany zwykle tylko odbiorcom – matkom. Zostaje postawiona teza, że w przypadku zaburzeń rozwoju mowy, kod językowy staje się rozumiany tylko przez matki. Jak pisze Harwas-Napierała: „Podstawowy poziom komunikacji matki z dzieckiem wiąże się z faktem, że reagując w określony sposób na sygnały pochodzące od dziecka, matka jednocześnie uczy dziecko zachowań, które wywołują określoną reakcję z jej strony” (2006, s. 229).

Komunikacja werbalna, nawet w ograniczonym zakresie, często bywa jednak niemożliwa. Wyniki badań podkreślają ogromne dążenie dziecka z zaburzeniami rozwoju do komunikacji z drugim człowiekiem i próby odnajdywania kodu komunikacyjnego.

Przedstawione wyniki badań implikują postulat szybkiej diagnozy i jak najwcześniej rozpoczętej terapii logopedycznej dziecka z zaburzeniami komunikacji językowej. Potrzeba komunikacji jest obecna u każdego człowieka (Gunia, 2012), a zadaniem terapeuty jest stworzenie mu takiej możliwości.

Bibliografia:

- Cieszyńska J. (2007). *Wczesna Interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6. roku życia*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Cieszyńska J. (2012). *Kocham uczyć czytać. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Cieszyńska J. (2013). *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*. Kraków: Wydawnictwo Omega Stage Systems.
- Cudowska A. (2011). Dialog w edukacji międzykulturowej – kształtowanie przestrzeni spotkania z innym. *Pogranicze. Studia społeczne*, XVII, s. 69–83.
- Frydrychowicz S. (2005). Sposoby i wymiary komunikowania interpersonalnego a rozwój człowieka. *Psychologia Rozwojowa*, 3, s. 93–100.
- Gacka E. (2014). *Zaburzenia rozwoju mowy u dzieci z porodów przedwczesnych*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis.

- Grabias S. (1997a). *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Grabias S. (1997b). Mowa i jej zaburzenia. *Audiofonologia*, X, s. 9–36.
- Granat A. (2014). *Podstawy interakcyjności w komunikacji językowej. Interakcje językowe z udziałem dzieci w wieku przedprzedszkolnym*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Grochowalska M. (2002). *Gestykulacja i mowa. O niewerbalnym komunikowaniu się dzieci w wieku przedszkolnym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Gunia G., Lechta V. (2012). *Wprowadzenie do logopedii*. Kraków: Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Harwas - Napierała B. (2006). Komunikacja w rodzinie ujmowanej jako system w relacji rodzice – dzieci. *Obrazy życia rodzinnego z perspektywy interdyscyplinarnej. Roczniki socjologii rodziny*, XVII, s. 221–233.
- Jankowiak-Siuda K., Komorowska M. (2010). *Ciekawość świata. O pamięci i twórczości małego dziecka*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Kaczorowska-Bray K. (2014). Biologiczne podłoże zaburzeń mowy u osób z niepełnosprawnością intelektualną. W: S. Milewski, J. Kuczkowski, K. Kaczorowska - Bray (red.), *Biomedyczne podstawy logopedii*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis.
- Karczmarzyk M. (2010). Znaczenia nadawane rysunkowi dziecka przez „innych”. Rozważania na temat komunikacji dziecko – dorośli. *Forum Oświatowe*, 2(43), s. 79–83.
- Kobosko J. (2009). Relacja matka – dziecko a zaburzenia rozwoju językowego u młodzieży głuchej. *Przegląd psychologiczny*, 3, s. 327–342.
- Maćkiewicz J. (2008). Jak mówimy o mówieniu, czyli językowy model komunikacji werbalnej. *Acta Universitatis Wratislaviensis*, 3060, s. 211–223.
- Ogonowska A. (2015). *Komunikacja i porozumienie. Sztuka bycia razem, tworzenia więzi i rozwiązywania konfliktów*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Okoń W. (2007). *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Panasiuk J. (2014). Neurobiologiczne podstawy mowy. W: S. Milewski, J. Kuczkowski, K. Kaczorowska-Bray (red.), *Biomedyczne podstawy logopedii*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis.
- Petlak E., Zajacova J. (2010). *Rola mózgu w procesie uczenia się*. Kraków: Wydawnictwo Petrus.
- Pluta-Wojciechowska D. (2017). *Dyslalia obwodowa. Diagnostyka i terapia logopedyczna wybranych form zaburzeń*. Bytom: Wydawnictwo Ergo - Sum.
- Ramachandran V. S. (2012). *Neuronauka o podstawach człowieczeństwa. O czym mówi mózg?*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Sikorski W. (2013). *Komunikacja terapeutyczna. Relacja pozasłowna*. Kraków: Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Spitzer M. (2007). *Jak uczy się mózg*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Świdziński M. (2007). Jak Głusi przyswajają język: o językach migowych i miganych. W: I. Grzesiak (red.), *Język migowy we współczesnym szkolnictwie na świecie i w Polsce*, Malbork: Wydawnictwo Stanisław Sumowski, s. 16–24.
- Wendland M. (2012). *Działanie komunikacyjne a przekazywanie informacji*. Pobrano z: <http://hdl.handle.net/10593/2861> (18.11.2020).
- Żałazińska A. (2006). *Niewerbalna struktura dialogu*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.

Zaorska M. (2016). Dobór metody komunikacji dla małego dziecka ze sprzężoną niepełnosprawnością sensoryczną. *Niepełnosprawność*, 21, s. 151–161.

The ways of communicating their needs to mothers by children with language communication disorders

Abstract

The article present a research report, which aim was examining ways of communicating children with language development disorders in different age groups. The research shows a series of methods and strategies adopted by the examined childrens. The addition, the author raises the issue of language communication, the nescary conditions and the etiology of disorders.

Keywords: language communication disorders; language communication; nonverbal communication; dialogue.

Agnieszka Bukowy

Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy w Nowym Sączu

Kompetencja językowa i komunikacyjna dzieci z zespołem Aspergera (ZA)**Wstęp**

W terapii osób z zespołem Aspergera „język staje się środkiem i celem oddziaływań” (M. Korendo, 2013:14). Formułowane przez światowe organizacje kryteria diagnostyczne opisujące powyższą jednostkę kliniczną często wskazują na prawidłowy rozwój języka jako cechę odróżniającą ją od typowego autyzmu. Fakt ten nastrocza wiele trudności diagnostycznych, dając podstawy pomijania subtelnych symptomów potencjalnych zaburzeń. Jedynie wnikliwa obserwacja połączona nie z ilościową, ale jakościową oceną systemu językowego dać może realny obraz prezentowanych przez dziecko zachowań werbalnych.

W tym miejscu należałoby podkreślić – za znawczynią tematu M. Korendo – że „zaburzenia i nieprawidłowości rozwoju systemu językowego są jednym z podstawowych cech typowych dla zespołu Aspergera” (M. Korendo, 2013:55).

Kompetencja językowa i komunikacyjna – definicje w ujęciu wybranych autorów

Zasadniczą podstawą, na której kształtował się i nadal kształtuje się język, jest przede wszystkim jego funkcjonowanie w aktach mowy
/J. Brzeziński, 1987:79/

„Akt komunikacji jest przekazem wiedzy o sobie i o świecie innym uczestnikom życia społecznego. Jest on zawsze aktem ujawnianych intencji” (S. Grabias, 2015:25). Cytowany autor wyróżnia cztery typy ludzkich dążeń, nazywając je odpowiednio: intencją informowania, intencją działania, intencją modalności oraz intencją emocji. Realizacja owych intencji odbywa się za pośrednictwem zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych środków wyrazu. Jednak aby mogła zaistnieć realizacja intencji konieczne jest „zagnieżdżenie się języka w umyśle (...)” (S. Grabias, 2015:18), które przy dobrze funkcjonującym układzie nerwowym oraz sprawnym analizatorze słuchu u zdrowego dziecka zachodzi samoistnie do szóstego roku życia.

W ujęciu generatywnej teorii N. Chomsky'ego kompetencja językowa to „(...) zdolności umysłowe pozwalające budować dowolną liczbę zdań ze skończonego zbioru elementów językowych oraz odróżniać zdania gramatycznie poprawne od zdań niepoprawnych” (za: S. Grabias, 1997:34). Najczęściej wymienianymi komponentami tego terminu są: kreatywność, gramatyczność, akceptabilność oraz interioryzacja.

Krytyka takiego stanowiska dokonana przez amerykańskiego socjolingwistę D. Hymesa uznającego umiejętność tworzenia zdań za niewystarczającą do definowania aktu mowy, doprowadziła do powstania pojęcia kompetencji komunikacyjnej określanej jako „(...) świadomą lub nie uświadamianą wiedzę o (...) regułach używania języka w różnych sytuacjach (...)” (za: S. Grabias, 1997:37). Owo adekwatne dostosowanie języka do zaistniałych sytuacji społecznych nie jest umiejętnością wrodzoną, ale nabytą w toku życiowych doświadczeń czyli socjalizacji.

Współczesne podejście lingwistyczne wyróżnia sferę zachowań wspólnych i indywidualnych. Ta pierwsza obejmuje swoim zasięgiem zarówno kompetencję językową, jak i komunikacyjną. Zdaniem S. Grabiasa (1997a:30–31) kompetencja językowa to „nieuświadamiana wiedza na temat zasad budowania zdań gramatycznie poprawnych. O kompetencji językowej decydują: a) tkwiący w umyśle człowieka pełny zasób właściwych polszczyźnie fonemów, zbiór morfemów leksykalnych i gramatycznych oraz b) znajomość reguł morfologicznych, morfonologicznych i składniowych, pozwalający z fonemów budować konstrukcje morfemowe, z morfemów zaś zdania”. Z kolei kompetencja komunikacyjna to „wiedza na temat zasad użycia języka w grupie społecznej. (...) Ujawnia się ona w postaci systemu reguł, które organizują zachowania językowe na trzech płaszczyznach. Są to reguły: organizujące językowe role społeczne i reguły organizujące wypowiedzi przystające do sytuacji (tzw. reguły odpowiedniości), reguły organizujące wypowiedzi skuteczne (dotyczą wiedzy na temat sposobów realizowania intencji)” (S. Grabias, 1997a:30–31). Obok powyższych kompetencji przy udziale języka powstaje jeszcze kompetencja kulturowa, która według cytowanego autora jest „wiedzą na temat zjawisk rzeczywistości. (...) Bez języka poznajemy rzeczywistość w sposób namiastkowy. To w języku zawarte są narosłe przez wieki interpretacje zjawisk rzeczywistości. Bez pewnego zasobu tej wiedzy, właściwego członkom danej społeczności, komunikacja jest niemożliwa” (S. Grabias, 1997a:37).

Uczestnictwo każdego człowieka w aktach komunikacji warunkowane jest posiadaniem powyższych kompetencji. Te z kolei wydają się pozostawać w pewnego rodzaju układzie hierarchicznym, bowiem zaistnienie kompetencji komunikacyjnej czy kulturowej wymaga odpowiedniego zasobu i poziomu kompetencji językowej. Ta ostatnia dając podwaliny pozostałym umiejętnościom stanowi bazę osiągnięcia coraz wyższych poziomów funkcjonowania językowego i umysłowego zarazem.

Skoro więc „język wiedzie wprost do umysłu człowieka: jego możliwości poznawczych, emocji i chceń” (S. Grabias, 2015:19), istotnym wydaje się fakt, że „uszkodzony mózg zmienia strukturę intencji i swoiście generuje ludzkie chcenia” (S. Grabias, 2015:31).

System językowy w aspekcie czterech podsystemów

*Język jest najlepszym środkiem komunikacji, umożliwia
bowiem tworzenie precyzyjnych i plastycznych odniesień*
/M. Kielar-Turska, 2012:55/

Język w ujęciu systemu „składa się ze słownika (leksyku), tj. elementów znaczeniowych i funkcjonalnych, oraz reguł kombinatorycznych (gramatyki), stanowiących razem abstrakcyjną strukturę głęboką. Otwierają się dwie możliwości powierzchniowej realizacji takiego systemu – przy pomocy kodu mówionego lub pisanego” (H. Zwoliński za: A. Seretny, E. Lipińska red., 2005:15). Umiejętne posługiwanie się systemem językowym wymagałoby więc od użytkownika danego języka tworzenia zrozumiałych, spójnych wypowiedzi, poprawnie osadzonych w gramatycznych regułach oraz adekwatnych do kontekstu sytuacyjnego, w którym akt mowy zachodzi. Bowiem „Językowe zachowanie jednostki jest nie tylko sekwencją gramatycznie poprawnych zdań, ale również zbiorem wypowiedzi uwarunkowanych społecznie i sytuacyjnie” (S. Grabias, 1997:35). Stąd nie można mówić o kompetencji językowej w oderwaniu od kompetencji komunikacyjnej. Opis rozwoju kompetencji językowej zawsze oscylował będzie wokół różnych aspektów języka. Składowymi budującymi jego strukturę będą:

- podsystem fonetyczno-fonologiczny,
- podsystem semantyczno-leksykalny,
- podsystem morfologiczny,
- podsystem składniowy.

W zakresie podsystemu fonetyczno-fonologicznego istotą analizy będzie umiejętność normatywnej realizacji głosek. Zdaniem R. Jacobsona „rozwój systemu fonologicznego nie polega na kolejnym pojawianiu się dźwięków, ale jest narastaniem opozycji od prymarnych (pierwszych, podstawowych, prototypowych) do sekundarnych (wtórnych, peryferyjnych)” (za: J. Cieszyńska-Rożek, 2013:186). Prawidłowa realizacja głosek jest zależna od możliwości słuchowych, motorycznych oraz kształtującej się lateralizacji u dziecka.

Posługiwanie się w mowie zdaniami logicznie spójnymi, budowanymi na odpowiednich wzorcach składniowych ściśle wiąże się z rozumieniem wypowiedzi językowych. W tym obszarze ważnym momentem jest „(...) odkrycie przez dziecko faktu, że słowo coś znaczy, że coś zastępuje” (M. Kielar-Turska, 2012:34). Jak pokazują badania naukowe małe dzieci najłatwiej uczą się rzeczowników, później czasowników, natomiast trudność sprawia im opanowanie przymiotników – począwszy od bardziej ogólnych (typu duży – mały) w kierunku bardziej subtelnych (np. krótki – długi) (za: M. Kielar-Turska, 2012). W zakresie podsystemu semantyczno-leksykalnego istotą analizy będzie zasób słownictwa czynnego i biernego, dobór adekwatnego słownictwa w zależności od rodzaju wypowiedzi oraz umiejętność posługiwania się zdaniami od pojedynczych do bardziej złożonych.

Jeżeli chodzi o podsystem morfologiczny początek stosowania reguł gramatycznych przypada na okres między 2. a 3. rokiem życia. Zdaniem M. Kielar-Turskiej (2012:33) „między 3. a 6. rokiem życia dzieci tworzą bardziej złożone formy

gramatyczne i popełniają wiele błędów”. Przechodząc stopniowo od prostych kilkuwyrazowych zdań często nieskładnie i niegramatycznie połączonych do wielokrotnie złożonych i zróżnicowanych, dowodzą tym samym jak trudne jest opanowanie zasad fleksyjnych języka. W zakresie omawianego podsystemu celem analizy będą formy gramatyczne stosowane przez dziecko w zakresie deklinacji i koniugacji, a także przejawy kreatywnie używanego języka w postaci słowotwórczych produkcji.

Ostatnim podsystemem pojawiającym się najpóźniej w mowie dziecka jest podsystem składniowy. Rozwinięcie zdolności narracyjnych w sposób jednoznaczny pokazuje poznawcze możliwości uczestnika sytuacji komunikacyjnej. Struktura narracji obejmuje takie składowe jak: umiejscowienie postaci, bohaterowie i ich cechy, cele i motywy działań oraz zdarzenia budujące akcję wraz z finalnym jej rozwiązaniem (M. Kielar-Turska, 2012). Wczesne stadia rozwoju składni w ujęciu M. Smoczyńskiej obejmują zdania: ostensywne (wskazujące), stwierdzające (powiadamiające o czymś) oraz żądające (wywierające wpływ) (za: M. Kielar-Turska, 2012). Tworzenie konstrukcji narracyjnych wymaga wiedzy o otaczającym świecie powiązanej jednocześnie z wiedzą na temat relacji interpersonalnych. Na bazie doświadczeń czytelnicznych będących udziałem dziecka, uczy się ono jak rozpoczynać, rozwijać i kończyć akcję własnego opowiadania.

Rozwijanie umiejętności wchodzących w skład kompetencji językowej i komunikacyjnej to proces długotrwały i złożony. Jakże jednak miałoby być inaczej skoro „zdolność do posługiwania się językiem, jako zasadniczy sposób symbolicznego ujmowania rzeczywistości, jest jednym z największych osiągnięć w stawianiu się człowiekiem” (M. Kielar-Turska, 2012:16).

Charakterystyka zaburzeń w obrębie spektrum zespołu Aspergera (ZA) – kryteria diagnostyczne

*Żyjemy w świecie iluzji, biorąc je za prawdę,
dopóki nie okaże się, że prawda jest zupełnie inna*
/Nancy Gibbs/

Opisu zespołu Aspergera jako jednostki klinicznej dokonał austriacki lekarz pediatra i psychiatra Hans Asperger na początku lat czterdziestych XX wieku. W jego opracowaniach odkryto wiele faktów zbieżnych z obserwacjami innego lekarza – twórcy psychiatrii dziecięcej Leo Kanera, który w tym samym czasie opisał autyzm. W latach osiemdziesiątych XX wieku Lorna Wing na podstawie odkrytych publikacji H. Aspergera wytypowała następujące cechy kliniczne omawianego zespołu:

- brak empatii,
- jednostronne interakcje,
- brak lub niewielkie umiejętności zaprzyjaźniania się,
- pedantyczna mowa z licznymi powtórzeniami,
- słaba komunikacja niewerbalna,
- fiksacja na wybranych zagadnieniach,
- brak koordynacji ruchów i przyjmowanie nienaturalnej postawy (za: M. Korendo, 2013).

Zespół Aspergera w przeciwieństwie do autyzmu, tracąc tym samym na ilości i jakości klinicznych doświadczeń, zaistniał jako jednostka chorobowa w międzynarodowych klasyfikacjach dopiero w roku 1994 (lista ICD-10 Światowej Organizacji Zdrowia) w grupie „Całościowych zaburzeń rozwojowych”. Został tam zdefiniowany jako: „zaburzenie o niepewnej wartości nozologicznej, charakteryzujące się takimi samymi nieprawidłowościami w zakresie interakcji społecznych jak autyzm, a także ograniczonym, stereotypowym repertuarem zainteresowań i aktywności. Od autyzmu różni się ono przede wszystkim brakiem ogólnego opóźnienia lub upośledzenia rozwoju mowy i funkcji poznawczych. Zaburzeniu temu często towarzyszy wyraźna niezgrabność i tendencja do utrzymywania się zaburzeń w wieku młodzieńczym i w życiu dorosłym. W początkach wieku dojrzałego pojawiają się sporadycznie epizody psychotyczne” (www.icd10.pl).

Specyfika zaburzenia w diagnostyczno-statystycznym podręczniku zaburzeń psychicznych DSM-IV jest zbieżna z powyższą i dotyczy nieprawidłowości w zakresie:

1) „społecznej interakcji, mogących manifestować się jako zaburzenia w zakresie posługiwania się złożonymi zachowaniami niewerbalnymi (wymianą spojrzeń, ekspresją mimiczną, pozycją ciała oraz gestami), trudności w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami stosownie do poziomu rozwoju, brak spontanicznego dążenia do dzielenia z innymi przyjemności, zainteresowań lub osiągnięć i niemożność społecznego lub emocjonalnego odwzajemniania się;

2) komunikacji, mogących objawiać się trudnościami w komunikowaniu się w sposób niewerbalny przy jednoczesnym braku opóźnienia w rozwoju mowy, a nawet wyjątkowo dobrym jej rozwoju, ograniczeniami zdolności do inicjowania lub podtrzymywania rozmowy, zaburzeniami w rozumieniu i stosowaniu znaczeń metaforycznych, brakiem spontanicznych i zróżnicowanych zabaw, niezdolnością do naśladownictwa właściwego dla danej fazy rozwoju;

3) zachowań, zainteresowań i aktywności, mogących przejawiać się jako stereotypowe i ograniczone wzorce zainteresowań, sztywne trzymanie się specyficznych, niefunkcjonalnych rytuałów, powtarzające się manieryzmy ruchowe, uporczywe zajmowanie się częściami obiektów” (American Psychiatric Association, 1994, za: J. Panasiuk, M. Kaczyńska-Haładyj, 2015:519–520).

M. Korendo (2013:32) uważa, że „tak popularne klasyfikacje medyczne, jak DSM-IV i ICD-10 spowodowały utrwalenie się stereotypów dotyczących prawidłowego rozwoju poznawczego i językowego dzieci z zespołem Aspergera. Tymczasem w wielu przypadkach obserwujemy u osób z tym syndromem nieharmonijny rozwój funkcji psychicznych i językowych”.

W 2013 roku w wersji DSM-5 opisując zespół Aspergera zrezygnowano z terminu „całościowe zaburzenia rozwoju” a jego składowe, czyli zaburzenia autystyczne, zespół Aspergera oraz całościowe zaburzenia rozwoju niezdiagnozowane inaczej określono jednolitą nazwą – spektrum zaburzeń autystycznych (za: J. Panasiuk, M. Kaczyńska-Haładyj, 2015). Zgodnie z tą klasyfikacją i wprowadzoną trójstopniową skalą do oceny nasilenia objawów zespół Aspergera nie jest traktowany jako odrębne zaburzenie, ale raczej jako forma eskalacji czynników na pewnego rodzaju kontinuum autyzmu. Mógłby zatem być tożsamy z tzw. „wysoko” funkcjonującym

autyzmem. Zdaniem K. Szafrąńskiej i I. Klonowskiej-Senderskiej (2013) wysoko funkcjonujące dzieci z autyzmem – do których należy zespół Aspergera – charakteryzują się zaburzeniami sfery niewerbalnej, której towarzyszą problemy z motywacją do posługiwania się językiem w kontaktach z innymi ludźmi.

Powyższe stanowiska stały się przedmiotem naukowej dyskusji, gdyż badania dowodzą istotnych różnic między dziećmi z ZA a wysoko funkcjonującymi dziećmi z autyzmem. Różnice dotyczą głównie okresu niemowlęcego i wczesnodziecięcego. Dzieci z ZA nawiązują lepsze relacje z osobami znaczącymi (Szatmari, Tuff, Finlayson i in. 1990), znacznie później przejawiają zaburzenia ze spectrum, są niezdolne ruchowo (Gerhant, Olajossy-Hilkesberger, 2013) i częściej stają się ofiarami agresywnych zachowań (Bryńska, 2009), natomiast wysoko funkcjonujące dzieci z autyzmem przejawiają głębsze zaburzenia w sferze językowo-komunikacyjnej oraz manieryzmy ruchowe (za: J. Panasiuk, M. Kaczyńska-Hałady, 2015:520).

W odniesieniu do przytoczonych ustaleń należałoby zaznaczyć, że klasyfikacje DSM i ICD stanowią podstawę diagnozy medycznej, uznającej wybrane formy zachowania za nieprawidłowe na podstawie występowania konkretnych deficytów. Stanowi to jedynie część diagnozy funkcjonalnej. Zdaniem E. Furgał (2019:10) „Medyczny dyskurs operujący „zaburzeniami” i „deficytami”, a nawet ciągle „upóźnieniem” przyczynia się do utrzymywania się szkodliwych stereotypów i uprzedzeń wobec autystycznych osób. Neuroróżnorodność jest szansą na wyjście z tego zakłętą kręgu i czerpanie z bogactwa ludzkiej różnorodności”.

Interesującym wydaje się fakt porównania rozpoznanych zaburzeń stawianych na podstawie klasyfikacji DSM-IV i DSM-V, czego efektem była redukcja fałszywie dodatnich diagnoz. Część badanych ze stwierdzonymi zaburzeniami autystycznymi na podstawie klasyfikacji DSM-IV nie spełniała ich w uaktualnionych wytycznych DSM-V. Badania przeprowadzone w grupie 2721 małych dzieci dowiodły, że 47,79% mniej badanych dzieci otrzymało diagnozę ASD niż gdy stosowano kryteria diagnostyczne oparte na DSM-IV (Matson J.L., Kozłowski A.M., Hattier M.A., Horovitz M., Sipes M., 2012).

Uznając konieczność aktualizacji istniejącej wiedzy na temat ZA M. Korendo (2013) bazując na wieloletnich doświadczeniach diagnostycznych i terapeutycznych dokonała precyzyjnej diagnozy różnicowej autyzmu i zespołu Aspergera w kilku istotnych obszarach funkcjonowania. Tabela 1. prezentuje meritum spostrzeżeń autorki podkreślające odrębność każdej z obu jednostek klinicznych.

Zestawienie wyraźnie rozgranicza poszczególne symptomy zaburzeń, demontując jednocześnie fakt występowania różnic jedynie na poziomie nasilenia wybranych cech. Ma to istotne znaczenie w procesie diagnozy dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, skutkując doбором określonej terapii. Jej adekwatność często toruje drogę na wyższe poziomy językowego i społecznego funkcjonowania.

Tabela 1. Porównanie zespołu Aspergera i autyzmu w zakresie istotnych obszarów poznawczych

Kryteria różnicujące w zakresie poszczególnych obszarów		Zespół Aspergera	Autyzm
Język i komunikacja	Intencja komunikacji	wybiórcza, przeważnie wg własnych zasad i służąca określonym celom	brak intencji, brak świadomości o możliwości komunikacji za pomocą języka
	Gest wskazywania palcem	nakazujący „daj, zrób, tam...” rzadziej orzekający „o, zobacz...”	brak gestu wskazywania, najczęściej kierowanie ręki dorosłego w kierunku przedmiotu
	Rozwój mowy	brak naprzemienności w komunikacji, magazynowanie całych fraz i zdań – brak naturalności	brak rozwoju mowy lub mowa nominalna (słowa środkiem uzyskania rzeczy)
	Słuchanie	wybiórcze słuchanie (fiksacja na tematach, które są dla nich interesujące)	brak słuchania (zachowanie podobne do funkcjonalnie niesłyszących)
Zachowania manipulacyjne	Rodzaj manipulacji	manipulacje językowe (groźby, skargi, rzadko konfabulacje) wielokrotne powtarzanie błędów demonstracja znudzenia lub zmęczenia zdolność patrzenia w oczy podczas manipulacji wyrafinowane formy manipulacji (wysokie IQ)	manipulacja prymarna (płacz, krzyk, upór, odmowa, agresja, autoagresja) częściej nastawiona na sytuację niż człowieka
Relacje społeczne	Interakcje z innymi osobami	potrzeba współbycia z innymi, ale wg własnych zasad brak uczenia się kulturowego kodu relacji społecznych manipulowanie kontaktem (narzucanie zasad) postawa egocentryczna – interpretacja świata przez pryzmat subiektywnych doznań (trudności w przyjmowaniu perspektywy innych osób) świadomość doświadczanej izolacji społecznej	brak potrzeby relacji z innymi, którzy są traktowani jako środek do osiągnięcia określonego celu brak inicjatywy w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami
	Charakter interakcji	lepsze relacje z dorosłymi niż z rówieśnikami wśród rówieśników ujawnianie potrzeby akceptacji rozumianej jako bycie w centrum	brak relacji zarówno z dorosłymi, jak i rówieśnikami

Sprawność manualna	Planowanie ruchu	w mniejszym stopniu zaburzony plan ruchu	silnie zaburzony plan ruchu
	Pisanie i rysowanie	często manipulacyjny charakter braku rysowania i pisanie	brak językowego obrazu świata w umyśle uniemożliwia pisanie, które jest symboliczną interpretacją tego świata
		zdolność rysowania charakterystycznymi plamami z uwzględnieniem szczegółów	niższy poziom sprawności manualnej, często brak umiejętności pisanie

Źródło: opracowanie na podstawie M. Korendo, (2012) *Kryteria diagnozy różnicowej autyzmu i zespołu Aspergera*, [W:] M. Michalik, A. Siudak, Z. Orłowska-Popek (red.) *Nowa Logopedia T. 3. Diagnoza różnicowa zaburzeń komunikacji językowej*, Collegium Columbinum, Kraków.

Specyfika rozwoju językowego dzieci z zespołem Aspergera

Jednostronne doświadczenia prowadzą do jednostronnego myślenia
/M. Spitzer,, 2007:313/

Jak wcześniej wspomniano stwierdzeniem dość powszechnym w klasyfikacjach diagnostycznych dotyczących zespołu Aspergera jest normatywny rozwój mowy. M. Korendo (2013) zwraca uwagę na dość powierzchowne zawężanie prawidłowego rozwoju mowy do oceny kilku podsystemów języka, bez oceny jakości i skuteczności komunikacji oraz sprawności dających ułudę nadkompetencji językowej, traktowanej jako wynik wysokiego IQ.

Z kolei J. Cieszyńska-Rożek (2013) uważa, że u dzieci z zaburzeniami rozwoju można wytypować na podstawie obserwowanych objawów dwa profile, z których jeden cechuje wczesny rozwój mowy, natomiast drugi – specyficzne opóźnienie rozwoju języka.

Istotnym jest fakt, że dzieci z ZA wykazują intencję komunikacji. Ma ona charakter wybiórczy i zamiast postawy „chcę porozmawiać” demonstruje podejście „chcę powiedzieć”, rzadziej „chcę się dowiedzieć” (M. Korendo, 2013:80), po czym jest odkładana na bok niczym narzędzie, które przestało być użyteczne. Stąd nieumiejętność podtrzymywania kontaktu, zastępowana dość często formą indywidualnego wyводу na dany temat. Tymczasem „język (...) nie jest narzędziem. Narzędzie jest bowiem z istoty – czymś, czego użycie można opanować: narzędzie możemy wziąć do ręki i odłożyć, gdy już spełniło swoje zadanie. Wydawałoby się, że podobnie jest z językiem: bierzemy w usta leżące w pogotowiu słowa (...) i pozwalamy, by po użyciu zniknęły z powrotem w ogólnym zbiorze słów. (...) Analogia jest fałszywa, ponieważ świadomość nigdy nie stoi naprzeciw świata, sięgając – w stanie jakby bezjęzykowym – po narzędzie porozumienia. We wszelkiej naszej wiedzy o nas samych i o świecie jesteśmy już raczej ogarnięci przez język” (Gadamer, 1979, za: S. Grabias, 1997:118).

Obserwacja wczesnych zachowań językowych dziecka może być znamieną dla rozumienia późniejszych symptomów pojawiających się zaburzeń. Z relacji matek

dzieci z zespołem Aspergera wynika, że wśród wczesnych reakcji dziecka „(...) nie pojawiał się kontakt wzrokowy, obserwacja twarzy osób dorosłych, wsłuchiwanie się w mowę, wypowiedzi, wreszcie samodzielne realizacje z zakresu systemu fonetyczno-fonologicznego, od samogłosek, poprzez sylaby, aż do własnych powtarzanych realizacji obserwowanych w gaworzeniu samonaśladowczym” (M. Korendo, 2013:82). Z drugiej strony gros rodziców potwierdza obecność powyższych sprawności rozwojowych oraz pierwszych słów w normatywnym dla nich czasie. To implikuje fakt, że „dotychczas w żadnej jednostce klinicznej nie występowały tak silne jakościowe zmiany rozwojowe przy możliwości braku wystąpienia czasowych różnic. (...) Stale rosnące grono diagnozowanych i objętych terapią dzieci każe zweryfikować myślenie o występowaniu jednego paradygmatu rozwoju mowy na rzecz poglądu o grupach objawów mogących współwystępować w zróżnicowanej konfiguracji” (M. Korendo, 2013:83-84). Dlatego dziecko z ZA może w ogóle nie mówić, może wydobywać szereg pozasystemowych dźwięków, rozpoczynać mowę z nietypowych zakresów znaczeniowych, bądź w „normatywnie” postrzeganym procesie przejawiać atypowe reakcje jak etykietowanie lub cytowanie zasłyszanych fraz (M. Korendo, 2013).

Kolejnym zjawiskiem charakteryzującym system językowy dzieci z zespołem Aspergera są echolalie. Mogą przyjmować postać dźwięków niewerbalnych, ciągów sylab, zbitek sylabowych, powtarzanych słów lub fraz. Mogą płynnie przechodzić w cytaty lub schematyzmy językowe. „Nasilenie echolalii jest zawsze odwrotnie proporcjonalne do poziomu posiadanych kompetencji językowych (...)” (M. Korendo, 2013:88). J. Cieszyńska-Rożek (2013) zwraca uwagę na obecność u dzieci z ZA szczególnego rodzaju echolalii tzw. ukrytych, które nie są powtarzane przez dziecko, ale przez dorosłego – z reguły rodzica – na którym dziecko wymusza powtarzanie konkretnego cytatu bądź frazy zawsze w identycznych warunkach.

Badania Anety Lew-Koralewicz (2019) w grupie 10. dzieci z ASD w wieku od 8. do 12. roku życia, dostarczyły materiału badawczego pozwalającego przyporządkować echolaliom odroczonym funkcje o charakterze komunikacyjnym (wyrażanie prośb, dzielenie się przeżyciami, doświadczeniami, prowadzenie rozmowy) jak i niekomunikacyjnym (porządkowanie wiedzy o otoczeniu, autostymulacja, samoregulacja).

T. Gałkowski i G. Jastrzębowska (2003) uważają, że mowę dzieci z ZA cechuje powierzchowna perfekcyjność, niemal pedantyczność języka i jego formalność. Przywołani autorzy wskazują również na dziwną intonację oraz mylenie znaczeń dosłownych i aluzyjnych.

W zakresie fleksji i składni dzieci z ZA popełniają wiele błędów. Wynikają one z trudności w obrębie rozumienia i opisywania relacji w sferze języka. Specyfika percepcji świata zewnętrznego poprzez pryzmat subiektywnego postrzegania jego elementów rzutuje na sposób odbierania bodźców także werbalnych. Najczęściej dzieci z ZA posługują się nieprawidłową formą fleksyjną używanych słów, przejawiają trudności z adekwatnym dostosowaniem form rodzajowych, z budowaniem tekstów (M. Korendo, 2013). Stąd często ich mowa określana jest jako dziwna, schematyczna, oficjalna.

W zakresie tworzenia wypowiedzi dzieci z zespołem Aspergera powielają schematy nie posiadając umiejętności swobodnego wykorzystania systemu językowego do różnorodnej zabawy słowem. Jeżeli prawdą jest, że „(...) w aktach mowy człowiek podlega regułom zachowań językowych, właściwych grupie społecznej do której należy, i sam zachowania te kształtuje w sposób odpowiadający jego indywidualnym właściwościom psychicznym” (S. Grabias, 1997:32), to brak umiejętności uczenia się kodu reakcji społecznych musi skutkować deficytami w tej sferze. Stąd obecność schematyzmów językowych w wypowiedziach dzieci z ZA uruchamianych najczęściej w wyniku działania jakiegoś wzrokowego bądź słuchowego bodźca-klucza.

Zdaniem M. Korendo (2010) dzieci z zespołem Aspergera w wyniku uszkodzenia struktury lub zaburzenia funkcji lewej półkuli mózgu przejawiają liczne trudności w zakresie wyższych struktur językowych. Objawiają się one w postaci problemów: z linearnym porządkowaniem czasowym, z ujmowaniem relacji przestrzennych (przyimki), z linearną klasyfikacją zdarzeń (myślenie przyczynowo - skutkowe), z rozumieniem wypowiedzi wielocłonowych (sekwencyjność elementów) oraz z umiejętnością czytania ze zrozumieniem (M. Korendo, 2010).

Specyfika rozwoju językowego dzieci z ZA obejmuje także zjawisko powstawania tzw. „kominów słownikowych” (M. Korendo, 2013). Określenie to odnosi się do stanu, kiedy dziecko szybko i nadmiernie poszerza zasób leksykalny z wybranej dziedziny tematycznej, przejawiając jednocześnie braki w innych znaczących sferach. Jest to wynikiem „fiksacyjnych zainteresowań tematycznych”, przy których „reszta rzeczywistości, w tym ludzie i relacje między nimi, pozostaje (...) transparentna” (M. Korendo, 2013:119-120).

Jak wykazano w tabeli 1. dzieci z zespołem Aspergera zwykle z opóźnieniem, ale używają gestu wskazywania palcem najczęściej w charakterze nakazu. Wybiórcze stosowanie tego rewolucyjnego „filaru” dziewiątego miesiąca ma swoje konsekwencje w postaci braku lub trudności w zastąpieniu reakcji motorycznej odpowiednikiem werbalnego pytania. Zdaniem M. Korendo (2013) dodatkową przyczyną braku stawiania pytań przez dzieci z ZA jest brak rozwojowego mechanizmu uczenia się od dorosłych. W większości przypadków dzieci z zespołem Aspergera nie zadają pytań „dlaczego?”. Przejawiając zaburzenia w zakresie myślenia przyczynowo - skutkowego, a także relacji emocjonalno-społecznych, nie dziwi fakt braku umiejętności łączenia elementów według reguł gwarantujących zachowanie logicznych powiązań. W opinii M. Korendo (2013) sposób budowania narracji w sytuacji omawiania historyjki obrazkowej przypomina metodę „stopklatki”, gdzie każdy element (obrazek) jest postrzegany osobno i bez powiązania z poprzednim. Istotny jest fakt, że percepcja każdej kolejnej „stopklatki” przez dzieci z omawianym zespołem nie jest tożsama z percepcją typową dla dzieci bez ZA. Te ostatnie w większości odczytują obrazek sytuacyjnie, podczas gdy dzieci z zespołem Aspergera zawsze pomijają kontekst skupiając uwagę na nieistotnych szczegółach. M. Korendo (2013:134) podkreśla znaczenie „(...) porządków linearnych oraz sprawności w dostrzeganiu i nazywaniu relacji dla prawidłowego odbioru i rozumienia rzeczywistości”. W każdej „wypowiedzi wyrazy szeregują się liniowo, jeden za drugim, tworząc w ten sposób syntagmę (S. Grabias, 1997:19). Z kolei system językowy jest „układem czystych wartości, którego nie warunkuje nic oprócz chwilowego stanu jego składników”

(F. de Saussure, 1961, za: S. Grabias, 1997:19). Zatem różny układ składników będzie gwarantem wieloznaczności formułowanych komunikatów językowych. Udekorowany suprasegmentalnym wachlarzem możliwości powiększa ów zbiór o kolejne wymiary rodzaju wypowiedzi. Uzyskiwane w ten sposób różnorodne poziomy znaczeń zwiększają kompetencję językową pod warunkiem posiadania zdolności „rozumienia wieloznaczności” będącej „warunkiem prawidłowego odbioru wypowiedzi innych osób” (M. Korendo, 2013:135). Powyższe dywagacje w sposób jasny odzwierciedlają problemy dzieci z zespołem Aspergera w zakresie rozumienia wieloznaczności, pojmowania istoty pojęć abstrakcyjnych oraz rozumienia kontekstu sytuacji. Stąd zachowania określane mianem sztywnych. Dzieci te nie rozumieją znaczeń przenośnych, metafor, żartów językowych, z opóźnieniem lub wcale nie uczestniczą w zabawie symbolicznej (M. Korendo, 2013). Odczytując dosłownie komunikaty nie dostrzegają ironii, aluzji czy sarkazmu, co nie czyni ich pełnoprawnymi uczestnikami aktu komunikacji wymagającego uzgodnienia znaczeń.

Kolejną specyficzną cechą charakteryzującą wypowiedzi a raczej sposób ich budowania przez dzieci z ZA jest pewnego rodzaju manieryczność. Komunikat pozbawiony prostej składni, dziecięcych błędów, żartów, nasycony specjalistycznymi terminami, literackimi cytatami brzmi w grupie rówieśniczej nienaturalnie dając jednocześnie powody do niezrozumienia i społecznego wykluczenia (M. Korendo, 2013). Stąd dzieci z zespołem Aspergera częściej wybierają dorosłych na partnerów interakcji, wzbudzając tym samym ich podziw, będący wynikiem błędnej interpretacji specyficznych zachowań językowych w kategoriach ponadprzeciętnych zdolności poznawczych i co za tym idzie – wysokiego IQ.

W zakresie suprasegmentalnej strony języka dzieci z ZA cechą charakterystyczną ale nie diagnostyczną (M. Korendo, 2013) jest intonacja wypowiedzi. Z reguły monotonna, nadmiernie wznosząca aż do piskliwej oraz pozbawiona różnic adekwatnych do typu wypowiedzi jest – jak twierdzi M. Korendo (2013) – kolejną przyczyną izolacji społecznej.

Podsumowując powyższe rozważania należałoby stwierdzić, że odmiennność językowego funkcjonowania dzieci z zespołem Aspergera będąca wynikiem przede wszystkim specyfiki procesów postrzegania rzeczywistości pokazuje nierozzerwalny związek w układzie „percepcja-mowa” (M. Korendo, 2013). „Człowiek współżyje zasadniczo z przedmiotami tak, jak mu ich dostarcza język” (A. Humboldt za: S. Grabias, 1997:42). Owa „dostawa” językowa w przypadku dzieci z ZA nakierowana na przedmioty, rzeczownikowe pola semantyczne neurobiologicznie niejako pomija obszary relacji i sekwencji skupiając się na uszczegółowionym „tu” i „teraz”. Traktując interakcję jako pole realizacji subiektywnych reguł i zasad bez oglądania się na odczucia innych i nie rozumiejąc ich przekazu, samotnie interpretują świat z obecną jednak świadomością izolacji. To „(...) prawdziwe oblicze tego indywidualizmu, paraliżującego życie rodziny wychowującej dziecko z opisywanym syndromem, uniemożliwiającego normatywne funkcjonowanie samemu dziecku” (M. Korendo, 2013:158) odrzuca pojawiający się cień wątpliwości, czy aby na pewno należy tak drastycznie wkraczać w ten odmienny świat i tak usilnie „naginać” go do statystycznej normy. W tym przypadku jednak programowanie języka lub uzupełnianie językowych braków w jego systemie staje się sposobem osławiania otaczającej rzeczywistości przez

osoby z ZA, po to, by mogły w niej zaistnieć społecznie i kulturowo. Bowiem aby „język mógł zaistnieć, potrzebna jest zbiorowość mówiąca. Wbrew pozorom nie istnieje on nigdy poza faktem społecznym” (F. de Saussure za: S. Grabias, 1997:20). Jak twierdzi J. Bauer (2008:62) „bez dobrych relacji międzyludzkich niespełniony pozostaje ważny warunek rozwoju mowy”.

Bibliografia:

- Banaszkiewicz A. (2016). Akwizycja mowy w pierwszych latach życia. W: Kaczorowska-Bray K., Milewski S. (red.) *Wczesna interwencja logopedyczna*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Bauer J. (2008). *Empatia. Co potrafią lustrzane neurony*. Warszawa: PWN.
- Brzeziński J. (1987). *Nauczanie języków obcych dzieci*. Warszawa: WSiP.
- Cieszyńska-Rożek J. (2013). *Metoda krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci*. Kraków: Wydawnictwo Metody Krakowskiej.
- Cieszyńska J., Korendo M. (2007). *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6 roku życia*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Furgał E. (2019). *Neuroróżnorodni. Jak zmieniało się myślenie o autyzmie*, „Znak”, s. 1–10.
- Gałkowski T., Jastrzębowska G. (2003). *Logopedia – pytania i odpowiedzi*, T. 2. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Grabias S. (1997). *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Grabias S. (1997a). *Mowa i jej zaburzenia*, „Audiofonologia” Tom X, s. 9–36.
- Grabias S., Panasiuk J., Woźniak T. (2015). *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Grabias S. (2015). Postępowanie logopedyczne. Standardy terapii. W: Grabias S., Panasiuk J., Woźniak T. (red.), *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kielar-Turska M. (2012). Rozwój sprawności językowych i komunikacyjnych. W: E. Czaplewska, S. Milewski (red.) *Diagnoza logopedyczna. Podręcznik akademicki*. Sopot: GWP.
- Korendo M. (2013). *Językowa interpretacja świata w wypowiedziach osób z zespołem Aspergera*. Kraków: Omega Stage Systems – Jędrzej Cieszyński.
- Korendo M. (2012). Kryteria diagnozy różnicowej autyzmu i zespołu Aspergera. W: Michalik M., Siudak A., Orłowska-Popek Z. (red.) *Diagnoza różnicowa zaburzeń komunikacji językowej*, „Nowa Logopedia” T. 3. Kraków: Collegium Columbinum.
- Korendo M. (2008). Standard postępowania logopedycznego w przypadku zespołu Aspergera. W: Grabias S. (red.) *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego* T. 38. Lublin: Polskie Towarzystwo Logopedyczne Zarząd Główny.
- Korendo M. (2010). Zaburzenia lewopółkulowe u dzieci z zespołem Aspergera. W: M. Michalik, A. Siudak (red.) *Zagadnienia Mowy i Myślenia*, seria: *Nowa Logopedia*, T. 1, Kraków.
- Lew-Koralewicz A. (2019). Znaczenie echolalii odroczonej w procesie komunikacji dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, „Kwartalnik naukowy FIDES ET RADIO” 2(42)2020, s. 186–198.

- Lorenc A. (2016). Programowanie wczesnych etapów rozwoju językowego. W: Kaczorowska-Bray K., Milewski S. (red.) *Wczesna interwencja logopedyczna*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Matson J.L., Kozłowski A.M., Hattier M.A., Horovitz M., Sipes M. (2012). *DSM-IV vs DSM-5 diagnostic criteria for toddlers with autism*. „Developmental Rehabilitation” 2012/15 (3): 185–190.
- Panasiuk J., Kaczyńska-Haładyj M. (2015). Postępowanie logopedyczne w przypadku osób dorosłych z zespołem Aspergera. W: Grabias S., Panasiuk J., Woźniak T. (red.), *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Pluta-Wojciechowska B., Sambor B. (2017), *Logopedia XXI wieku. Współczesne tendencje w diagnozie i terapii logopedycznej*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Seretny A., Lipińska E. (2005). *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Spitzer M. (2007). *Jak uczy się mózg*. Warszawa: PWN.
- Szafrańska K., Klonowska-Senderska I. (2013). Psychologiczne, pedagogiczne i logopedyczne wspomaganie rozwoju wysokofunkcjonujących dzieci ze spektrum autyzmu (ASD). W: J.J. Błęszyński (red.) *Medycyna w logopedii. Terapia – Wspomaganie – Wsparcie. Trzy drogi jeden cel*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Walencik-Topiłko A., Banaszkiewicz A. (2016). Profilaktyka logopedyczna. W: Kaczorowska-Bray K., Milewski S. (red.) *Wczesna interwencja logopedyczna*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Wilk B. (2013). Terapia logopedyczna dziecka z zespołem Aspergera. Opis przypadku. W: Węsierska A., Podstolec A. (red.), *W świecie logopedii* T. 2. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Netografia

- <http://www.centrummetodykrakowskiej.pl/2,a,do-pobrania.htm> (dostęp 29. 12. 2017)
- <http://www.icd10.pl//> (dostęp 13. 06. 2020 r.)

Language and communication competence of children with Asperger syndrome

Abstract

The article addresses the issue of language and communication competence of children with Asperger syndrome. It shows the specificity of the language behavior of this group, interpreted by many as the result of a high intelligence quotient, while the qualitative assessment of statements provides arguments indicating their ineffectiveness in the communication process. The presence of scientific and specialist terms in the formulated statements and more frequent selection of an adult as an interaction partner cause that these children are often misunderstood and excluded by peers.

Keywords: language competence, communication competence, language system, Asperger syndrome

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Paedagogica 12 (2019)

ISSN 2299-2103

DOI 10.24917/22992103.12.6

Magdalena Leżucha

Państwowa Wyższa Szkoła Techniczno-Ekonomiczna w Jarosławiu

Dyrektor szkoły jako menedżer oświaty

Wprowadzenie

Dostrzegany w ostatnich latach intensywny postęp o charakterze społeczno-gospodarczym i technologicznym, oraz zauważalne zmiany potrzeb społecznych wymusiły na podmiotach gospodarki przekształcenia. W naturalny sposób modyfikacji została poddana definicja przywództwa oraz menedżera. W organizacjach nie jest już on liderem zarządzającym, czy kierującym pracownikami, wodzem, delegatem wspólnoty, który odpowiedzialny jest za podejmowanie decyzji odstającym od potrzeb społeczeństwa oraz bez współuczestnictwa w sprawach ważnych dla organizacji.

Przywództwo pojmowane było nieco anachronicznie, z uwagi na fakt, że tym pojęciem zajmowała się politologia i socjologia. Przywództwo koncentrowane było na ośrodku władzy i traktowano go jako jeden z jego symptomów (Burns, 1995:261-272). Początkowo – przywództwo wywodzące się z politologii i socjologii – traktowane było jako zdolność wpływania na ludzi lub narzucani własnej polityki (Abercrombie, Hill, Turner, 1988:135-136). Lider według tych ujęć był przedstawicielem społeczeństwa, zaś jego działania były jednokierunkowe. Nie było mowy o dzieleniu się przywództwem. Z czasem, zmiany, które nastąpiły, spowodowały, iż przywództwo nabrało szerszego charakteru i zaczęło być utożsamiane z instytucjami funkcjonującymi w sferze publicznej i pozarządowej. Natomiast przywództwo zaczęło definiować jako umiejętność wpływania na ludzi poprzez wyzwalanie ich potencjału i siły w celu dążenia do osiągania coraz to lepszych efektów (Blanchard, 2007:14-15).

Dynamicznie następujące po sobie zmiany w polskiej oświacie oraz pogłębiające się nierówności i marginalizacje społeczne, wzrost znaczenia technologizacji życia i przedsiębiorczości, niestabilność zatrudnienia oraz problemy związane z zapewnieniem wykwalifikowanej kadry oraz z naborem kandydatów do szkół, wymusiły potrzebę zmian w zarządzaniu szkołą (Davies, Martin, 2014:31,32). Kluczowe stało się zastąpienie autorytarnego dyrektora szkoły na rzecz koncepcji wrażliwego, zorientowanego na cele i nieuchronne zmiany, szeroką współpracę i kooperację – menedżera, który jest profesjonalistą (posiadającym doświadczenie, wiedzę oraz

odpowiednie kwalifikacje zawodowe). Obecnie od dyrektora – menedżera oczekuje się wypełniania zadań przypisanych do wszystkich obszarów funkcjonowania szkoły oraz podwyższania poziomu jej efektywności poprzez dostosowanie do potrzeb indywidualnych nauczycieli i uczniów oraz społeczności lokalnej (Adamczyk, Matczak, 2008:6-7).

Rola i zadania dyrektora we współczesnej szkole

W polskiej literaturze z zakresu zarządzania oświatą sukcesywnie propaguje się pojęcie „menedżera oświaty”. Oznacza ono takiego dyrektora, który w imieniu właściciela szkoły (samorządu, organizacji społecznej, osoby fizycznej) potrafi inspirować i stwarzać warunki do twórczego poszukiwania nowych metod, form działalności pedagogicznej oraz organizacyjnej placówki, czyli samodzielnie i twórczo podejmować decyzje o działaniach ludzi, którymi zarządza, a także o rozdysponowaniu szkolnych zasobów kapitałowych i rzeczowych (Kaczmarek-Śliwińska, Szczudlińska-Kanoś, 2015:108).

Obserwując działania dyrektorów placówek szkolnych nasuwa się pytanie, czy szkole potrzebny jest dyrektor, czy szkole potrzebny jest menedżer? Czy nie wystarczy sprawny organizator, znawca prawa oświatowego, realizator własnych koncepcji? Dyrektor jako jednoosobowy organ, który wydaje decyzje, realizuje uchwały, sprawuje władzę? (Jurewicz, 2008:23-25). Zakres obowiązków i powinności dyrektora można sklasyfikować. Nie zawsze też praca zespołu nauczycieli, pracowników administracji i obsługi w zarządzanych szkołach układa się poprawnie. Czy może istnieją inne czynniki, które mogą kreować poprawne relacje, definiować misję i wizję szkoły? (Leżucha, 2019:85). Wydaje się, że takim spoiwem, który łączy wszystkie obszary prawidłowego funkcjonowania szkoły jest menedżer oświaty.

W polskim systemie oświaty dyrektor szkoły występuje jako podmiot wielu układów organizacyjnych, można go postrzegać w kontekście systemu oświaty czy systemu administracji publicznej, jest przedstawicielem terenowej władzy oświatowej, poddany oddziaływaniu ze strony władz samorządowych, ale również kuratora oświaty, pozostaje w powiązaniach (zależnościach, współdziałaniu, itd.) z różnymi podmiotami, wykonuje rozmaite funkcje. W rezultacie pozycja prawna dyrektora szkoły jest wielowymiarowa, kształtowana przez różne czynniki jurysdyczne (Kaczmarek-Śliwińska, Szczudlińska-Kanoś, 2015:108-112).

Definiowanie ról i zadań dyrektora ulega wyraźniej ewolucji. Podstawowym kierunkiem tych zmian jest przejście od administracyjnego kierowania szkołą do modelu opartego na zarządzaniu oraz przywództwie edukacyjnym. Czynnikiem, który powoduje zmianę postrzegania roli dyrektora, są reformy systemu oświaty oraz promowane koncepcje przywództwa. Analizując kierunki zmian w zarządzaniu oświatą, S.M. Kwiatkowski (2008:47) wyróżnił dwa zjawiska, które w największym stopniu warunkowały ich charakter. Autor wskazuje na decentralizację oraz na uspołecznienie procesu podejmowania decyzji. Ten pierwszy proces skutkuje rozproszeniem miejsc, w których podejmowane są kluczowe dla oświaty decyzje, i przeniesieniem części zadań i odpowiedzialności na poziom lokalny. Decyzje te mogą dotyczyć zarówno struktury systemu oświaty, programów nauczania, polityki

kadrowej, jak i finansów. Odejście od koncepcji szkoły scentralizowanej, podległej, realizującej centralnie zaprojektowane rozwiązania wymusiło konieczność podjęcia dyskusji dotyczącej nowych kompetencji dyrektora, który ma nie tylko realizować politykę edukacyjną, ale także ją projektować i negocjować (Kwiatkowski, 2018).

W ujęciu praktycznym, dotyczącym życia szkoły na jedno z pierwszych miejsc wysuwa się rola dyrektora jako lidera, przywódcy. Analiza pojęcia przywództwa intuicyjnie łączy się w naszym wyobrażeniu z władzą. Wydaje się, że przewodzenie jest jednym z aspektów władzy. Nie jest to jednak pojęcie tożsame. Dyrektor nie zawsze jest jednak przywódcą edukacyjnym (Mazurkiewicz, 2015).

W rozważaniach nad rolą dyrektora szkoły panuje teza, że powinien on być zarządcą. Wywodzi się ona z postrzegania szkoły jako organizacji. W tym ekonomicznym ujęciu rolą dyrektora jest takie zarządzanie szkołą, dostępnymi zasobami, aby jej cele realizowane były sprawnie i skutecznie (Griffin, 2013: 565-566). Najczęściej dyrektorzy szkół definiują zarządzanie jako tworzenie warunków do codziennej pracy, dzięki której mogą być osiąganymi cele szkoły. Polega to na podejmowaniu trzech rodzajów działań zawartych w klasycznie ujmowanych funkcjach zarządzania: planowania, organizowania i motywowania (Madalińska-Michalak, Kołodziejczyk, 2015:122). Ricky W. Griffin dodaje jeszcze jedną funkcję kontrolowania.

Zatem dyrektor szkoły wypełnia następujące funkcje zarządcze:

- planowanie jest wytyczaniem celów szkoły i określaniem najlepszego sposobu ich osiągnięcia (Griffin, 1997:41). Częścią tego procesu jest podejmowanie decyzji polegające na wyborze określonego sposobu działania spośród wielu dostępnych możliwości. Po wyznaczeniu celów, dyrektor ustala programy ich systematycznej realizacji. Ponadto plany są wytycznymi, dzięki którym szkoła uzyskuje i przydziela środki potrzebne do realizacji celów; nauczyciele i pracownicy administracyjni działają zgodnie z wytycznymi, natomiast dyrektor sprawdza i mierzy postępy w realizacji celów, tak aby można było podjąć działania naprawcze, jeżeli postępy są niezadowalające;

- organizowanie to logiczne grupowanie działań i zasobów (Griffin, 1997:42) dzięki którym szkoła przyczynia się do podniesienia sprawności pracy i realizacji celów. W każdej organizacji centralną rolę pełnią czas i stosunki interpersonalne, a organizowanie prowadzi do utworzenia struktury tych stosunków. W realiach polskiej szkoły przeważnie polega to na tworzeniu zespołów samokształceniowych czy międzyprzedmiotowych, komisji egzaminacyjnych na których czele stoi lider – łącznik z dyrektorem. Składową procesu organizowania jest wyszukiwanie nowych ludzi, którzy zostaną włączeni do istniejącej struktury stosunków, czyli dobieranie obsady kadrowej;

- motywowanie – przewodzenie ludźmi – stanowi główny element stosunków dyrektora z nauczycielami i innymi pracownikami obsługującymi szkołę. Jest oddziaływaniem ukierunkowanym na to, by współdziałali oni w realizacji celów szkoły i identyfikowali się z jej misją. Poprzez odpowiednią motywację, tworzenie właściwej atmosfery oraz zapewnienie czynników higieny psychicznej dyrektorzy ułatwiają swoim podwładnym możliwie najbardziej efektywne wykonanie pracy;

- kontrolowanie to obserwowanie postępów działań szkoły w realizowaniu jej celów (Griffin, 1997: 44). Obejmuje cztery podstawowe czynności: określenie

mierników efektywności (ujęcie ilościowe tego, co zamierzono osiągnąć); pomiar bieżącej efektywności (próbne egzaminy, np. ósmoklasisty, matury); porównanie efektywności z wyznaczonymi miernikami (ewaluacja); podejmowanie działań naprawczych (Leśniak, 2011:211)

W ujęciu zarządczym dyrektor stale monitoruje, czy działania pracowników zbliżają szkołę do osiągnięcia zaplanowanych przez nią celów.

W aspekcie administracyjnym dyrektor szkoły pełni następujące role: reprezentuje szkołę na zewnątrz, jest przełożonym wszystkich pracowników oraz przewodniczącym rady pedagogicznej. Ustawa o systemie oświaty (art. 68, ust. 1 i 5) określa szczegółowe zadania i obowiązki dyrektora szkoły, a mianowicie dyrektor:

- 1) kieruje działalnością szkoły oraz reprezentuje ją na zewnątrz;
- 2) sprawuje nadzór pedagogiczny;
- 3) sprawuje opiekę nad uczniami oraz stwarza warunki harmonijnego rozwoju psychofizycznego poprzez aktywne działania prozdrowotne;
- 4) realizuje uchwały rady szkoły oraz rady pedagogicznej, podjęte w ramach ich kompetencji;
- 5) dysponuje środkami określonymi w planie finansowym szkoły zaopiniowanym przez radę szkoły, ponosi odpowiedzialność za ich prawidłowe wykorzystanie, a także może organizować administracyjną, finansową i gospodarczą obsługę szkoły;
- 6) wykonuje zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom i nauczycielom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę;
- 7) wykonuje inne zadania wynikające z przepisów szczególnych;
- 8) współdziała ze szkołami wyższymi w organizacji praktyk pedagogicznych;
- 9) stwarza w szkole warunki do działania wolontariuszy, stowarzyszeń i innych organizacji, w szczególności organizacji harcerskich, których celem statutowym jest działalność wychowawcza lub rozszerzanie i wzbogacanie form działalności dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej i innowacyjnej szkoły;
- 10) odpowiada za realizację zaleceń wynikających z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego ucznia [...].

Art 68, ust. 5 definiuje kolejne zadania dyrektora szkoły, a mianowicie dyrektor:

1. jest kierownikiem zakładu pracy dla zatrudnionych w szkole nauczycieli i pracowników niebędących nauczycielami. Dyrektor w szczególności decyduje w sprawach:

- zatrudniania i zwalniania nauczycieli oraz innych pracowników szkoły;
- przyznawania nagród oraz wymierzania kar porządkowych nauczycielom i innym pracownikom szkoły;
- występowania z wnioskami, po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej i rady szkoły w sprawach odznaczeń, nagród i innych wyróżnień dla nauczycieli oraz pozostałych pracowników szkoły (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r., Prawo oświatowe).

Według Ustawy Karta Nauczyciela art.7.1 i 7.2 do zadań dyrektora należy również zapewnienie odpowiedniego dydaktycznego i wychowawczego poziomu szkoły, tworzenie warunków do rozwijania samorządnej i samodzielnej pracy uczniów oraz zapewnienia w miarę możliwości odpowiednich warunków organizacyjnych do realizacji zadań dydaktycznych i opiekuńczo-wychowawczych.

Dyrektor szkoły odpowiedzialny jest w szczególności za:

- 1) dydaktyczny i wychowawczy poziom szkoły;
- 2) realizację zadań zgodnie z uchwałami rady pedagogicznej i rady szkoły, podjętymi w ramach ich kompetencji stanowiących oraz zarządzeniami organów nadzorujących szkołę;
- 3) tworzenie warunków do rozwijania samorządnej i samodzielnej pracy uczniów i wychowanków;
- 4) zapewnienie pomocy nauczycielom w realizacji ich zadań i ich doskonaleniu zawodowym;
- 5) zapewnienie w miarę możliwości odpowiednich warunków organizacyjnych do realizacji zadań dydaktycznych i opiekuńczo-wychowawczych;
- 6) zapewnienie bezpieczeństwa uczniom i nauczycielom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę (Ustawa z dnia 26 stycznia 1982r. Karta Nauczyciela,).

Aby sprawować funkcję dyrektora, potencjalny kandydat musi spełnić szereg wymagań, które zostały zawarte w tabeli 1.

Tab. 1. Wymagania, które powinien spełniać kandydat ubiegający się o stanowisko dyrektora szkoły

Osoba będąca nauczycielem	Osoba niebędąca nauczycielem
posiada wykształcenie wyższe i tytuł zawodowy magister, magister inżynier lub równorzędny, oraz przygotowanie pedagogiczne i kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w danym przedszkolu, szkole lub placówce; jest nauczycielem mianowanym lub dyplomowanym;	posiada obywatelstwo polskie, z tym że wymóg ten nie dotyczy obywateli państw członkowskich Unii Europejskiej, państw członkowskich Europejskiego Porozumienia o Wolnym Handlu (EFTA) – stron umowy o Europejskim Obszarze Gospodarczym oraz Konfederacji Szwajcarskiej; posiada wykształcenie wyższe i tytuł zawodowy magister, magister inżynier lub równorzędny;
ukończył/a studia pierwszego stopnia, studia drugiego stopnia, jednolite studia magisterskie lub studia podyplomowe, z zakresu zarządzania albo kurs kwalifikacyjny z zakresu zarządzania oświatą prowadzony zgodnie z przepisami w sprawie placówek doskonalenia zawodowego;	ukończył/a studia pierwszego stopnia, studia drugiego stopnia, jednolite studia magisterskie lub studia podyplomowe, z zakresu zarządzania albo kurs kwalifikacyjny z zakresu zarządzania oświatą prowadzony zgodnie z przepisami w sprawie placówek doskonalenia zawodowego;
posiada co najmniej pięcioletni staż pracy pedagogicznej na stanowisku nauczyciela lub pięcioletni staż pracy dydaktycznej na stanowisku nauczyciela akademickiego;	posiada co najmniej pięcioletni staż pracy, w tym co najmniej dwuletni staż pracy na stanowisku kierowniczym;
uzyskał/a: a) co najmniej bardzo dobrą ocenę pracy w okresie ostatnich pięciu lat pracy lub b) pozytywną ocenę dorobku zawodowego w okresie ostatniego roku albo c) w przypadku nauczyciela akademickiego – pozytywną ocenę pracy w okresie ostatnich czterech lat pracy w uczelni [...];	
spełnia warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania pracy na stanowisku kierowniczym;	spełnia warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania pracy na stanowisku kierowniczym;

ma pełną zdolność do czynności prawnych i korzysta z pełni praw publicznych;	ma pełną zdolność do czynności prawnych i korzysta z pełni praw publicznych;
nie był/a prawomocnie ukarany/a karą dyscyplinarną [...] oraz nie toczy się przeciwko niemu postępowanie dyscyplinarne;	
Osoba będąca nauczycielem	Osoba niebędąca nauczycielem
nie był/a skazany/a prawomocnym wyrokiem za umyślne przestępstwo lub umyślne przestępstwo skarbowe;	nie był/a skazany/a prawomocnym wyrokiem za umyślne przestępstwo lub umyślne przestępstwo skarbowe;
nie toczy się przeciwko niemu/niej postępowanie o przestępstwo ścigane z oskarżenia publicznego;	nie toczy się przeciwko niemu/niej postępowanie o przestępstwo ścigane z oskarżenia publicznego lub postępowanie dyscyplinarne
nie był/a karany/a zakazem pełnienia funkcji związanych z dysponowaniem środkami publicznymi [...] o odpowiedzialności za naruszenie dyscypliny finansów publicznych;	nie był/a karany/a zakazem pełnienia funkcji związanych z dysponowaniem środkami publicznymi [...] o odpowiedzialności za naruszenie dyscypliny finansów publicznych;
w przypadku cudzoziemca – posiada znajomość języka polskiego poświadczoną na zasadach określonych w ustawie z dn. 7 października 1999 r. o języku polskim, ukończył studia pierwszego stopnia, studia drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie, na kierunku filologia polska, lub jest tłumaczem przysięgłym języka polskiego.	w przypadku cudzoziemca - posiada znajomość języka polskiego poświadczoną na zasadach określonych w ustawie z dn. 7 października 1999 r. o języku polskim, ukończył studia pierwszego stopnia, studia drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie, na kierunku filologia polska, lub jest tłumaczem przysięgłym języka polskiego.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: 1) Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora oraz inne stanowisko kierownicze w publicznym przedszkolu, publicznej szkole podstawowej, publicznej szkole ponadpodstawowej oraz publicznej placówce (Dz.U. z 2017 poz. 1597); 2) Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2019 r. (Dz.U. z 2019, poz. 1661), zmieniającego Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017.

W literaturze zachodnioeuropejskiej, w której mocno zakorzenione jest „przywództwo pedagogiczne” (educational leadership), panuje pojęcie dualizmu ról odgrywanych przez dyrektora szkoły (Law, Glover, 2003:6). Intensywnie propaguje się pogląd, że powinien on być jednocześnie menedżerem oświaty oraz wybitnym pedagogiem.

Tab. 2 Role pełnione współcześnie przez dyrektora-menedżera

Dyrektor-menedżer	Działania
strateg	nakreśla kierunek działania, jest duchem sprawczym zmian
kierownik	przydziela zadania i koordynuje ich wykonanie
arbiter	rozstrzyga i pośredniczy w sporach
kwestor	odpowiada przed organem prowadzącym za wydatkowane środki finansowe

dyplomata	promuje szkołę na zewnątrz, współpracując z podmiotami otoczenia
-----------	--

Źródło: M. Leżucha (2019). Przywództwo edukacyjne jako nowy model zarządzania w oświacie, W: M. Dudek, W. Błażejowski (red. nauk.), Edukacja. Terapia. Opieka. Edukacyjne wyzwania w teorii i praktyce pedagogicznej. Tom 1. Jarosław: Wyd. PWSTE, 89.

Liderem nie trzeba się urodzić. Można nim zostać dzięki dostrzeżeniu pewnych własnych predyspozycji. Największą wagę mają dwie podstawowe umiejętności: ukierunkowanie na ludzi i dostarczanie im informacji oraz orientacja na zadania wraz efektywną oceną ich realizacji. Obecnie szkole stawia się wymogi jakości i efektywności (Fullan, 2006:10–14). Do tego dochodzą przecież problemy finansowe. Aby temu sprostać, dyrektor musi umiejętnie łączyć wszystkie role wymienione w tabeli 2.

Z drugiej strony dyrektor to także nauczyciel i wychowawca – pedagog, który musi sprostać rolom (tab. 3), które nakłada na niego współczesna oświata:

Tab.3 Role pełnione współcześnie przez dyrektora-pedagoga

Dyrektor-pedagog	Działania
mentor	wspomaga rozwój zawodowy pracowników
nauczyciel	demonstruje mistrzostwo w działaniach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych
doradca	służy fachową poradą uczniom, rodzicom i pracownikom
ambasador	stoi na straży etosu nauczycielskiego, uczestnicząc w pracach różnych zawodowych gremiów
adwokat	jest rzecznikiem interesów oświatowych w środowisku.

Źródło: M. Leżucha (2019). Przywództwo edukacyjne jako nowy model zarządzania w oświacie, W: M. Dudek, W. Błażejowski (red. nauk.), Edukacja. Terapia. Opieka. Edukacyjne wyzwania w teorii i praktyce pedagogicznej. Tom 1. Jarosław: Wyd. PWSTE, 89.

Dyrektor, który podejmuje próby konsolidacji ról wyszczególnionych w tabeli 4 i 5, integruje pracowników na podstawie pasji współdziałania, wzajemnego szacunku i satysfakcji z wykonywania powierzonych zadań (Leżucha, 2019:89).

Wbrew utartym opiniom na temat prestiżu jakim jest piastowanie stanowiska dyrektora – nie jest obecnie łatwo sprawować tę funkcję. Wraz z uzyskaniem przez szkoły autonomii w zarządzaniu, na dyrektora spadło więcej różnych obowiązków, które musi wykonywać pod presją bardziej lub mniej dolegliwych konsekwencji. Często zadania związane ze stroną finansową funkcjonowania szkoły na plan dalszy spychają dbałość o efektywność i nowoczesność procesu nauczania. A przecież powinno być odwrotnie. Współczesny dyrektor powinien być wszechstronnie wyedukowany, efektywny, dbający o swoich podwładnych, posiadający wewnętrzną siłę na wprowadzanie zmian, umiejący stworzyć taki klimat organizacyjny, aby w szkole chętnie przebywali nauczyciele, uczniowie oraz rodzice, precyzyjnie przekazujący

w odpowiednim czasie właściwe informacje, samodzielny i niezależny oraz otwarty na dialog.

Przywództwo edukacyjne dyrektora szkoły

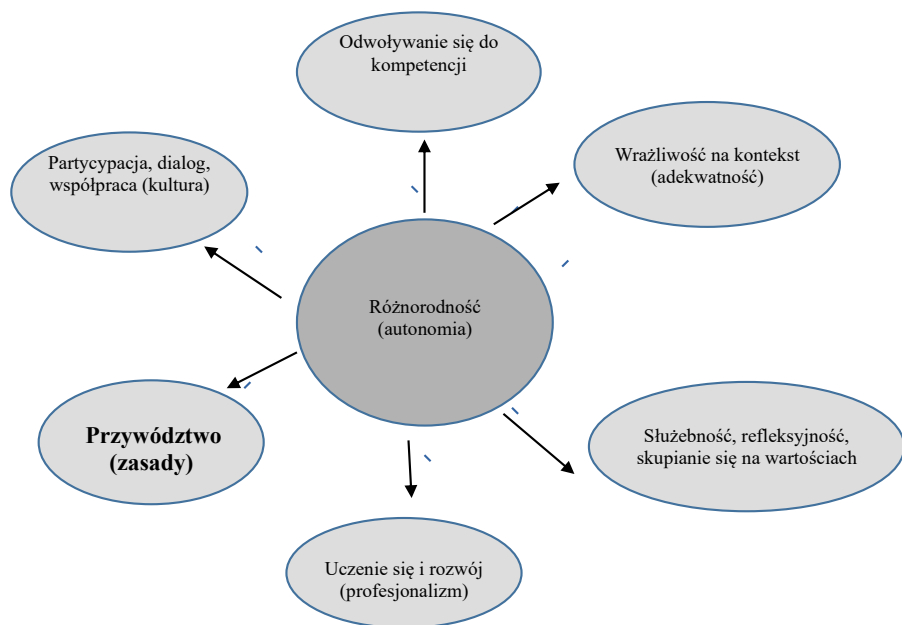
Przywództwo edukacyjne jest obszarem ludzkiej działalności o ogromnym potencjale, który służy wsparciu procesu uczenia się i rozwojowi instytucji oświatowych. Aby ten potencjał został aktywowany, potrzebne są dwie zmiany: zwrócenie szczególnej uwagi przywódców na proces uczenia się i organizowania warunków i środowisk, w który ten proces zachodzi oraz propagowanie przywództwa partycypacyjnego, które łączy pracowników w podejmowanie decyzji, a także wzmacnianie przywódców nieformalnych i niższego szczebla (Mazurkiewicz, 2015:9).

Jak trafnie zauważa J.M. Michalak (2007:68): „szczególnie zbliża zespół wspólnie wypracowana wizja, pomysł na szkołę, który pozwala się identyfikować, który wykorzystuje potencjał”. Zadaniem lidera edukacyjnego jest przeżywanie z zespołem wszystkiego w prawdziwym głębokim kontakcie osobowym. Z drugiej strony przywództwo edukacyjne jest odpowiedzią na zapotrzebowanie konkretnego otoczenia, odnosi się do kontekstu, w jakim funkcjonuje szkoła. W związku z powyższym przywództwo edukacyjne nie stanowi jednostka, ale grupa nauczycieli, którą prowadzi odpowiednio diagnozujący sytuację lider. W grupie trudniej jest popełnić błąd, a przywództwo edukacyjne stawia sobie za cel przygotowywanie ludzi do życia w realnym świecie. Liczy się możliwość odpowiedzi szkoły na potrzeby środowiska. Wymaga to wielokrotnie określania celów, modyfikacji działań, stałego monitorowania sytuacji w środowisku szkoły (Leżucha, 2019: 87).

O ile w zarządzaniu szkołą jako instytucją odpowiada menedżerski aspekt roli dyrektora, o tyle, mówiąc o szkole jako o społeczności, wskazuje się na dyrektora jako na jej przywódcę, lidera. Można w tej perspektywie uznać, że lider to osoba, która w praktyce urzeczywistnia przywództwo edukacyjne (Mazurkiewicz, 2015:31–32).

Przywództwo edukacyjne dyrektora szkoły wymaga doskonalenia kompetencji niezbędnych w danej sytuacji, choć trudno wygenerować jakąś stałą i uniwersalną ich listę. Przede wszystkim konieczne są kompetencje w zakresie kierowania własnym rozwojem, ale też wszystkie te, które umożliwiają wprowadzanie w życie powyższych zasad (łącznie się z organizacją procesu uczenia się, rozwoju dorosłych, rozumienia otaczającej nas rzeczywistości i reagowania na nią).

Zasady dotyczące działania zgodnie z założeniami przywództwa edukacyjnego przedstawia rycina 1.



Ryc 1. Zasady służące rozwojowi przywództwa edukacyjnego

Źródło: G. Mazurkiewicz (2015). *Przywództwo edukacyjne zaproszenie do dialogu*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, 31.

Peter M. Senge ukazuje różnicę między tradycyjnym i nowym pojmowaniem roli lidera szkoły. Tradycyjnie ujmując tę rolę jako ustalanie kierunku działania, podejmowanie kluczowych decyzji, i aktywizowanie do działań, lider opiera się z indywidualnym pojmowaniu świata. W kulturze zachodu tak charakteryzowany przywódca jest bohaterem, który staje na czele szkoły w momentach kryzysowych. Jest to wyobrażenie głęboko zakorzenione w społeczeństwie, a opiera się na założeniach ludzkiej bezsilności, braku osobistej wizji i barierach przed zmianami (Senge, 2006:379).

Według R. Dorczaka (2013) współczesne koncepcje przywództwa edukacyjnego łączą dwie perspektywy – z jednej strony traktują dyrektora szkoły jako sprawnego menedżera, a z drugiej zaś jako lidera reprezentującego kompetencje i zdolności związane z wywieraniem wpływu na członków. Tak ujęte przywództwo postrzegane jest wówczas przez pryzmat kompetencji:

- technicznych (organizacyjnych),
- interpersonalnych (relację międzyludzkie);
- kulturowych (jej kluczowymi wartościami);
- intrapersonalnych (samorozwój dyrektora-lidera);
- edukacyjnych (traktowanych jako kompetencje „centralne” i mających wpływ na wymienione wcześniej kompetencje) (Dorczak, 2013:75).

Nowy pogląd na rolę przywództwa szkole jako organizacji uczącej się jest skoncentrowany na ważniejszych zadaniach. W organizacjach uczących się przywódcy są jej projektantami, organizatorami i nauczycielami, którzy odpowiadają za budowanie organizacji, w której nauczyciele ciągle poszerzają rozumienie złożoności i kompleksowości szkoły, określają jej wizję, są odpowiedzialni za uczenie się organizacyjne (Kwiatkowski, 2010:13-23).

Nowe spojrzenie na rolę przywódcy edukacyjnego w szkole jako organizacji uczącej się, skoncentrowane jest na następujących zadaniach lidera oświatowego (są to cechy nowoczesnego przywódcy): przywódca – projektant, przywódca – organizator/gospodarz, przywódca – nauczyciel, przywódca – innowator (Nowosad, 2019).

Przywódca – projektant. Istotą projektowania jest dostrzeżenie, jak elementy systemu współpracują w działaniu jako całość. Projektowanie jest wiedzą integracyjną, ponieważ zmierza do zbudowania czegoś, co będzie skutecznie działało. Aby tego dokonać, lider musi mieć wizję i wiedzę, jak tę wizję zrealizować w praktyce. Zadaniem lidera jest projektowanie procesów uczenia się, dzięki którym pracownicy będą efektywnie radzić sobie z zaistniałymi problemami i nabywają biegłości w dyscyplinie uczenia się. Ważnym elementem projektowania jest wprowadzenie myślenia systemowego, oznaczającego podejście do organizacji rozumianej jako zbiór elementów działających łącznie dla powodzenia całości. Szczególnie istotne z punktu widzenia tego atrybutu jest odejście od skupiania się na wyjaśnianiu przyczyn pojedynczej niskiej skuteczności w wąsko określonych działaniach. Zmiana całego systemu powinna polegać na identyfikowaniu konkretnych, krótkookresowych założeń i odkrywaniu dynamicznych sił organizacyjnych (Mikuła, Ziębicki, 2004:55). Jest to zdecydowanie nowość dla liderów, gdyż wcześniej zdobywali swoje pozycje dzięki umiejętności podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów, a aktualnie pozycję swoją zawdzięczają umiejętnościom mentorskim, trenerskim oraz dzięki pomaganiu innym w uczeniu się.

Przywódca – organizator/gospodarz. Nowoczesne przywództwo edukacyjne oparte jest na indywidualnym, osobistym a także uniwersalnym motywie działania. Ów motyw pobudza wysiłki i daje pewną pokorę, która zapobiega traktowaniu sukcesów i porażek jako osobistych. Nadaje to niezwykłą głębię ich wizji, w której osobiste marzenia i cele lidera stanowią jedynie przerywnik na dłuższej drodze. Nadrzędny cel, który nimi kieruje, stanowi o ich zdolności przewodzenia. Takie spojrzenie powoduje, że cel szkoły i powody jej funkcjonowania są rozpatrywane w szerszym zakresie, wykraczającym poza szkołę jako organizację, zbiorowość ludzi. W takim kontekście szkoła ujmowana jest jako narzędzie przynoszące społeczeństwu możliwość uczenia się i zmian. Z tego nadrzędnego celu lider – przywódca wywodzi swój stosunek do wizji, których jest opiekunem, gospodarzem (Senge, 2006:385-387). Umiejętność wskazywania nadrzędnej motywacji jest jedną z tradycyjnych domen przywództwa. Należy pokazać, wskazać potrzeby, które nie są jeszcze zaspokojone, a które mogą być. Przywódca ma określoną wizję w stosunku do rozwoju szkoły. Ten rozwój determinują pracownicy, nauczyciele, uczniowie. Przywódca, wskazując drogę do rozwoju poprzez uczenie się nauczycieli, rozwija szkołę jako zbiorowość wszystkich pracowników.

Przywódca – nauczyciel. Lider oświatowy nie uczy ludzi, jak realizować ich wizje, marzenia. On ma rozwijać proces uczenia się wszystkich w szkole i rozwijać myślenie systemowe.

Przywódca – innowator. Dyrektor jest fundamentem wspierającym innowacje w szkole, zwłaszcza pedagogiczne. Inspiruje nauczycieli do wdrażania tych innowacji w rzeczywistość szkolną. Innowacje skuteczniej rozprzestrzeniają się w szkolnej codzienności tylko wówczas, gdy stają się wartością utożsamianą z przywództwem edukacyjnym. Lider, który rozumie konieczność rozprzestrzeniania się innowacji, staje się szansą dla rozwoju szkoły (Nowosad, 2019).

Jak wynika z powyższego dyrektor, aby spełnić oczekiwania środowiska społecznego, musi zmienić swoją dotychczasową rolę i styl z dyrektora-zarządcy na dyrektora-lidera, który potrafi budować wartości szkoły/placówki w oparciu o dialog, porozumienie i partycypację społeczną z otoczeniem wewnętrznym i zewnętrznym. Wymagać to będzie zarówno uświadomienia sobie istnienia różnych grup społecznych w otoczeniu szkoły, jak również kompetencji nawiązywania i dbałości o relacje oraz długofalowego myślenia o przyszłej współpracy, również tej wykraczającej poza ramy zwyczajowo pojmowanej edukacji i wychowania (Dorczak, 2013).

Dyrektor szkoły jako menedżer

W wyniku reformy systemu oświaty rola dyrektora szkoły uległa dużej zmianie, od działalności odtwórczej, pozorowanej aż po samodzielne i twórcze podejmowanie decyzji. Dyrektor otrzymał szeroki zakres uprawnień, kompetencji i jednocześnie też znacznie poszerzył się zakres jego odpowiedzialności, nie tylko przed władzami oświatowymi, ale przede wszystkim wobec lokalnego środowiska, rodziców i uczniów. Z wielości zadań, które dyrektor musi realizować i ponosić za nie osobistą odpowiedzialność, wynikają role, które czynią z niego menedżera oświaty (Madalińska-Michalak, 2015) :

- rola kierującego szkołą, która spełnia funkcje, dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze – dyrektor zapewnia rozwój uczniów i wychowanków, programuje i realizuje rozwój szkoły, zapewnia bezpieczeństwo uczniów;

- rola lidera i promotora zmian wymaganych przez reformy systemu edukacji
- dyrektor dokonuje zmian funkcjonalnych i infrastrukturalnych dopasowujących strukturę szkoły do założeń reformy;

- rola organu nadzoru pedagogicznego na poziomie szkoły – poprzez czynności mające na celu mierzenie jakości pracy szkoły oraz wynikające z tego czynności korygujące, dyrektor przyczynia się do rozwoju uczniów i profesjonalnego rozwoju nauczycieli; dzięki temu zapewnia wysoką jakość kształcenia, wychowania i opieki;

- rola pracodawcy – dyrektor jest gwarantem przestrzegania prawa pracy i bezpieczeństwa, zapewnia higieniczne warunki pracy, zatrudnia i zwalnia zarazem celem pozyskania kadry najwyższej jakości, motywuje awans zawodowy nauczycieli, kieruje na doskonalenie zawodowe, zachęca do podnoszenia kwalifikacji, włączania się w życie szkoły oraz do współzarządzania szkołą;

- rola gospodarza – dyrektor zapewnia co najmniej przyzwoite warunki materialno-techniczne pracy nauczycieli, uruchamia środki budżetowe przyznane na

działalność placówki, gromadzi środki specjalne na polepszenie warunków pracy szkoły, dba o standard techniczny obiektów szkoły i infrastrukturę materialną, zapewnia sprawną administrację i obsługę szkoły;

- rola nauczyciela – dyrektor oprócz roli menedżera jest również pedagogiem, który rzetelnie wykonuje swoje obowiązki nauczycielskie, w wymiarze określonym przepisami prawa;

- rola wizjonera – w tej roli, dyrektor tworzy wizję szkoły, plany strategiczne, odpowiada za bieżące funkcjonowanie placówki. Tworzy w szkole klimat, w którym każdy nauczyciel może i chce aktywnie uczestniczyć w procesie przemian. Dyrektor ustala szkolny plan nauczania i dopuszcza do użytku szkolny zestaw programów;

- rola stratega/planisty – dyrektor dopasowuje ofertę edukacyjną do potrzeb rynku pracy oraz czyni ją atrakcyjniejszą dla kandydatów-potencjalnych uczniów;

- rola motywatora – oprócz zatrudniania i zwalniania pracowników, dyrektor stosuje system nagród i kar, przede wszystkim zaś motywuje nauczycieli, dba o ich rozwój zawodowy.

Realizacja poszczególnych ról menadżera oświaty zależy od potencjału dyrektora, a konkretnie – na co kładzie nacisk J.D. Antoszkiewicz (2007:18-19) – od wiedzy ogólnej i szczegółowej, erudycji, czytania, szerokości horyzontów widzenia problemów, doświadczenia, umiejętności przekładania rozwiązań teoretycznych na praktyczne, aktywnej postawy i szczęścia.

Aby skutecznie wypełniać rolę menedżera oświaty, niezbędne jest nabycie przez dyrektora podstawowych umiejętności:

- technicznych (technical skill) – aby sprostać współczesnym wymaganiom, do umiejętności typu technicznego dyrektorów należy zaliczyć: profesjonalne posługiwanie się parkiem informatycznym, organizowanie pracy szkoły, rady pedagogicznej, profesjonalne posługiwanie się prawem, zwłaszcza oświatowym, administracyjnym i gospodarczym; dbałość o finanse szkoły, promowanie zalet własnej placówki i jej osiągnięć na forum pozaszkolnym, szczególnie przydatne w warunkach zaistniałej konkurencyjności między szkołami;

- społecznych (human skill) – nawiązywanie kontaktów interpersonalnych, upraszczanie komunikacji i zwiększanie jej efektywności, rozwiązywanie konfliktów, motywowanie, sprawiedliwe ocenianie pracowników, współpracy z pracownikami szkoły, rodzicami, przedstawicielami lokalnego środowiska, a także uczniami. W związku z tym dyrektor powinien między innymi, umieć: kierować zespołem pracowników, traktować indywidualnie poszczególnych pracowników, kształtować atmosferę stymulującą innowacyjne postawy nauczycieli, współdziałać z rodzicami, z władzami oświatowymi i samorządowymi, nawiązywać kontakty i współpracę z lokalnym środowiskiem;

- koncepcyjnych (konceptual skill) – dyrektor posiada zdolność abstrakcyjnego myślenia, rozpoznawania złożoności sytuacji szkolnej i rozumienia zachodzących relacji między jej elementami. Umiejętność strategicznego myślenia i działania, horyzontalnego patrzenia na cele organizacji jest cechą dyrektora – menedżera (Katz, 1974:90-102);

- diagnostycznych i analitycznych (design skill) – dyrektor posiada umiejętność analizowania i diagnozowania problemów w szkole, badania ich symptomów

i opracowania racjonalnych rozwiązań, a więc zaprojektowania właściwej reakcji w określonej sytuacji i podjęcia rozsądnej decyzji (Griffin, 2013). Celem działań dyrektora jest zatem wdrożenie metod, które właściwie stosowane zapewniają przejrzystość działania i pozwalają na: wykrycie i eliminację występujących w organizacji nieprawidłowości, identyfikację słabych i mocnych stron, usprawnienie procesów. Zadaniem menedżera oświaty jest zwiększenie efektywności funkcjonowania szkoły i przygotowanie jej na przyjęcie nieprzewidywalnych czynników zewnętrznych i wewnętrznych (Staniec, 2011:184–195).

Z zaprezentowanych rozważań wyłania się model dyrektora-menedżera współczesnej szkoły, który jest przywódcą z jasno naznaczoną wizją i misją swej organizacji. To lider oświaty tworzący strategię, w której istotne miejsce zajmują nie tylko wskaźniki (choć te są podstawą oceny jego działania jako zarządzającego placówką), ale również wartości i normy społeczne. Ważni są dla niego pracownicy jako najważniejszy kapitał szkoły oraz praca zespołowa, na którą kładzie zdecydowany nacisk. W tej retoryce pozostaje również G. Mazurkiewicz, który równie stanowczo podkreśla wagę działań dyrektora-menedżera w tworzeniu przestrzeni, gdzie edukacja i wychowanie nie są działalnością indywidualną, ale przedsięwzięciem zbiorowym [Mazurkiewicz, 2012: 8].

Zakończenie

Przedstawione rozważania wskazują, że szkoły, które dążą do osiągnięcia i utrzymania przewagi konkurencyjnej na rynku usług edukacyjnych, mogą osiągnąć te cele w dużej mierze dzięki dyrektorowi – menedżerowi oświaty. On dzięki budowaniu wizji szkoły, inspirowaniu innych, wzmacnianiu ich motywacji, będzie rozwijał właściwe zachowania i postawy nauczycieli przez stwarzanie odpowiednich warunków wewnątrzorganizacyjnych, uwzględniając przy tym uwarunkowania otoczenia.

Od menedżerów oświatowych oczekuje się, że dzięki odpowiednim działaniom przyczyniają się do rozwoju i kształtowania wartości rynkowej szkoły, są odpowiedzialni za jej rozwój i funkcjonowanie środowisku lokalnym. Jest to słuszne postrzeganie, ponieważ od dyrektora placówki zależy, czy potrafi inspirować swoich nauczycieli i prowadzić ich do sukcesów. Jego zadaniem jest holistyczne spojrzenie na każdy obszar funkcjonowania szkoły, tak aby je do siebie zbliżyć. Wymaga to od dyrektorów wytrwałości i uporu oraz wysokich kompetencji organizacyjnych i pedagogicznych. Efektem takich działań jest budowanie potencjału szkoły na rzecz jej transformowania, antycypacji wprowadzania zmian, co może objawiać się w odpowiedzialnym uczestnictwie i współdziałaniu wszystkich podmiotów życia szkolnego w zmieniającej się szkole (Madalińska-Michalak 2010, 2018:16-41).

Reasumując, skuteczne zarządzanie szkołą to optymalnego kierowanie i przewodzenie, kreowanie zmian, tworzenie strategii wdrażania tych zmian, czyli wprowadzania koncepcji pedagogiczno-dydaktycznych i modeli do praktyki edukacyjnej. Oprócz tego aranżowanie i dbanie o relacje międzyludzkie, organizację pracy zespołowej, motywowanie pracowników do udziału w procesie generowania i implementowania zmian w szkole (Kwiatkowski, 2006). Dyrektor-menedżer tworzy

wizję kierowanej przez siebie placówki oraz skutecznie przekonuje do niej innych, co odzwierciedla się w efektywności szkoły i jej doskonaleniu (Baran, 2015).

Aby pretendować do miana menedżera oświaty, dyrektorzy zobligowani są posiadać wiedzę w zakresie stylów zarządzania, powierzania odpowiedzialności, rozwoju pracowników, budowania zespołu, komunikacji, negocjacji i zarządzania placówką. Oprócz posiadania wiedzy, dyrektor musi umieć ją wdrażać do rzeczywistości szkolnej, ciągle doskonalić swój warsztat pracy i dostosowywać ofertę edukacyjną szkoły do wymagań rynku pracy oraz współdziałać z samorządem lokalnym. Zadaniem dyrektora jako menedżera oświaty są również takie działania, które będą decydowały o atrakcyjności danej szkoły dla potencjalnych kandydatów w obliczu dużej konkurencji, jaką obecnie można zaobserwować na rynku usług edukacyjnych.

W związku z coraz silniejszą presją wywieraną na szkoły, aby przekształciły się w instytucje działające w sposób wydajny i efektywny, zgodnie z regułami panującymi w biznesie, warto rozważyć, przykładem innych krajów, możliwość powoływania na stanowiska dyrektorów osób spoza sfery oświaty i edukacji – na przykład z biznesu. Ale to pozostawiam już do namysłu czytelnikowi. Czy efektywniejszy jest dyrektor ze środowiska edukacji, czy biznesu?

Bibliografia

- Abercombie, N., Hill, S., Turner, B.S. (1988). *The penguin dictionary of sociology*. London: Penguin Books.
- Adamczyk, E., Matczak E. (2008). *Dyrektor szkoły a wyzwania XXI wieku*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Antoszkiewicz, J.D. (2007). *Metody zarządzania*. Warszawa: POLTEX.
- Baran, G. (2015). Zmierzch strategii czy konieczność zmiany myślenia o zarządzaniu w szkole. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo edukacyjne zaproszenie do dialogu*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Blanchard, K. (2007). *Przywództwo wyższego stopnia. Blanchard o przywództwie i tworzeniu efektywnych organizacji*. Warszawa: PWN.
- Burns, J.M. (1995). Władza przywódcza. W: J. Szczupaczyński (red.), *Władza i społeczeństwo. Antologia tekstów zakresu socjologii polityki*. Warszawa: Wyd. Scholar.
- Davies, T., Martin, D. (2014). Przywództwo i zarządzanie w edukacji wobec globalnych przemian. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni rodzice w zmieniającym się świecie*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dorczał, R. (2013). Dyrektor szkoły jako przywódca edukacyjny – próba określenia kompetencji kluczowych. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Fullan, M. (2006). Leading Professional Learning, The School Administrator, pozyskano z: <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396072310.pdf> (dostęp: 25.11.2018).
- Griffin, R.W. (1997). *Podstawy zarządzania organizacjami*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Griffin, R.W. (2013). *Podstawy zarządzania organizacjami*. Warszawa: PWN.

- Jurewicz, M. (2008). Rola i zadania dyrektora we współczesnej placówce oświatowo-wychowawczej. W: E. Adamczyk, E. Matczak (red.), *Dyrektor szkoły a wyzwania XXI wieku*. Warszawa: Wyd. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kaczmarek-Śliwińska, M., Szczudlińska-Kanoś, A. (2015). Dyrektor szkoły jako lider w środowisku lokalnym. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo edukacyjne zaproszenie do dialogu*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Katz, R.L. (1974). *The Skills of an Effective Administrator*, „Harvard Business Review” 9–10, s. 90–102.
- Kwiatkowski, S.M. (2008). Tendencje zmian w zarządzaniu oświatą w Polsce i innych krajach Unii Europejskiej. W: C. Plewka, H. Bednarczyk (red.), *Menedżer i kreator edukacji*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
- Kwiatkowski, S.M. (2008). Standard kwalifikacji zawodowych dyrektora szkoły. W: E. Adamczyk, E. Matczak (red.), *Dyrektor szkoły a wyzwania XXI wieku*. Warszawa: Wyd. Instytutu Badań Edukacyjnych.
- Kwiatkowski, S.M. (2010). Miejsce i rola przywództwa w edukacji. W: S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 13–23.
- Kwiatkowski, S.M. (2018). Przywództwo edukacyjne w kontekście więzi społecznych specyficznych dla grup (podgrup) wewnątrzszkolnych. W: J.M. Michalak (red. nauk.), *Przywództwo nauczycieli*. Warszawa: Wyd. FRSE.
- Law, S., Glover, D. (2003). *Educational leadership and learning: practice, policy and research*. Buckingham: Pub. Open University Press.
- Leśniak, K. (2011). *Dyrektor szkoły jako menedżer*, Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie, t. 18, nr 1/2011.
- Leżucha, M. (2019). Przywództwo edukacyjne jako nowy model zarządzania w oświacie. W: M. Dudek, W. Błazejewski (red. nauk.), *Edukacja. Terapia. Opieka. Edukacyjne wyzwania w teorii i praktyce pedagogicznej*, Tom 1. Jarosław: Wyd. PWSTE.
- Łukasik, J.M. (2018). *Rozwój osobisty nauczyciela – nieobecna kategoria*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 2.
- Madalińska-Michalak, J., Kołodziejczyk, K. (2015). Przywództwo i zarządzanie w szkole: w poszukiwaniu równowagi. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo edukacyjne zaproszenie do dialogu*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mazurkiewicz, G. (2012). Przywództwo edukacyjne: kierunki myślenia o roli dyrektora. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mazurkiewicz, G. (2015). *Przywództwo edukacyjne zaproszenie do dialogu*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Michalak, J.M. (2007). Istota i modele przywództwa. W: J.M. Michalak (red.), *Przywództwo w szkole*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Michalak, J.M. (2010). Przywództwo edukacyjne w budowaniu potencjału szkoły. W: S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Michalak, J.M. (2015). *Dyrektor szkoły liderem – inspiracje i perspektywy*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.

- Michalak, J.M. (red. nauk.) (2018). *Przywództwo nauczycieli*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Michalak J.M. (2018). Przywództwo edukacyjne. Wyzwania teorii i praktyki. W: J.M. Michalak (red.), *Przywództwo nauczycieli*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Mikuła, B., Ziębicki, B. (2004). *Wybrane aspekty tworzenia organizacji uczącej się*, Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie, nr 647.
- Nowosad, I. (2019). *Alicanto czy Simurg? O zmianie orientacji na innowacje i przywództwo w szkolnej codzienności*. Rocznik Lubuski, nr 45 (a).
- Senge, P.M. (2006). *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, przeł. H. Koralewska-Mróż. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Staniec, I. (2011). *Uwarunkowania skuteczności zarządzania ryzykiem w organizacjach*, Zesz. Nauk. PŁ 2011/1099, 184–195.

Akty prawne:

- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r., Prawo oświatowe, (Dz.U. z 2019 r., poz. 1148, 1078, 1287, 1680, 1681, 1818, 2197 i 2248 oraz z 2020 r., poz. 374)), pobrano z: <https://www.prawo.vulcan.edu.pl>, [dostęp 03.03.2019r.].
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982r. Karta Nauczyciela, (Dz.U. z 2019 r., poz. 2215) pobrano z: <https://www.prawo.vulcan.edu.pl>, [dostęp 03.03.2019r.]. w Internecie: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf>, [dostęp 19.12.2018r.].

The principal as an education manager

Abstract

The study focuses on the role of the principal as an education manager, important and desirable for the functioning and effectiveness of the school's impact. The starting point for consideration is an approximation of the roles of the headteacher today, the managerial functions and tasks he fulfills: planning, organizing, motivating and controlling. The concept of educational leadership, the role and desirable skills of education manager are presented. Currently, the director consolidates many functions and roles, he is not only a teacher, manager, supervisor, leader but also a visionary who is able to convince others, not only employees, but also cooperating entities to his ideas and visions. Takes care of the school's development, builds its potential and adjusts the offer to market conditions and prevailing competition.

Keywords: headmaster(principal); leader; manager; educational leader; management

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Paedagogica 12 (2019)

ISSN 2299-2103

DOI 10.24917/22992103.12.7

Patrycja Gołębek-Jonak

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Znaczenie polskiej grupy wsparcia dla rodziców dzieci z niepełnosprawnościami i zaburzeniami mieszkających w Wielkiej Brytanii objętych angielskim systemem nauczania na przykładzie działalności „Wagonika Integracyjnego – grupy wsparcia dla Rodziców Dzieci o Specjalnych Potrzebach Edukacyjnych”

Wprowadzenie

W Polsce grupy wsparcia dla rodziców dzieci z różnymi niepełnosprawnościami i zaburzeniami są coraz powszechniejsze. Rodzice często szukają pomocy i wsparcia zaczynając od przeglądania portali społecznościowych. Obecnie jest to najłatwiejszy i najszybszy sposób, wystarczy wpisać w wyszukiwarce frazę „grupa wsparcia” i natychmiast pojawia się kilkadziesiąt wyników wyszukiwania. Grupy są najczęściej zamknięte dla osób z zewnątrz i jeżeli ktoś chce do nich dołączyć, musi wysłać prośbę do administratora tej społeczności. Tego typu grupy często prowadzone są przez rodziców dzieci z niepełnosprawnościami lub zaburzeniami, którzy najwyraźniej chcą pomagać innym rodzicom borykającym się z podobnymi problemami. Społeczności te organizują dla swoich członków cykliczne spotkania, gdzie nie tylko z pośrednictwem internetu, ale także w bezpośrednim kontakcie mogą oni wymieniać się doświadczeniami i uzyskiwać pomoc. W Polsce rodzicom dzieci z niepełnosprawnościami i zaburzeniami dużo łatwiej jest znaleźć pomoc i wsparcie aniżeli Polakom mieszkającym za granicą. Częstymi barierami okazują się zupełnie inny system szkolnictwa skierowany do dzieci z niepełnosprawnościami i zaburzeniami, bariera językowa, brak wsparcia zarówno ze strony placówki do której uczęszcza dziecko, jak i od osób najbliższych, które nie rozumieją, że dzieci z różnego rodzaju niepełnosprawnościami i zaburzeniami (np. dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, dzieci z niepełnosprawnością intelektualną itd.) nie mają takich możliwości jak ich pełnosprawni rówieśnicy i potrzebują specjalistycznej pomocy. Takie problemy potęgują niechęć, złość, poczucie bezsilności rodziców dzieci z niepełnosprawnościami i zaburzeniami, którzy niejednokrotnie są pozostawieni sami sobie.

Celem artykułu jest ukazanie konieczności powstawania grup wsparcia dla rodziców dzieci z niepełnosprawnościami i zaburzeniami mieszkających poza

granicami Polski. Autorka artykułu charakteryzuje termin „wsparcie społeczne”, opisuje system szkolnictwa w Anglii skierowany do dzieci z niepełnosprawnościami i zaburzeniami. Przedstawia także działalność prawdopodobnie jedynej grupy wsparcia z Northampton „Wagonik Integracyjny – grupa wsparcia dla Rodziców Dzieci o Specjalnych Potrzebach Edukacyjnych” założonej przez Polaków dla Polaków, której działalność nastawiona jest na pomoc rodzicom i ich dzieciom z niepełnosprawnościami i zaburzeniami.

W artykule autorka używa pojęcia „dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych” zgodnie z angielskim nazewnictwem. W Anglii każde dziecko z jakąkolwiek niepełnosprawnością, zaburzeniem lub dysfunkcją nazywane jest przez System Edukacji „dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych”, ponadto określenie to jest częścią nazwy opisywanej grupy wsparcia.

Wsparcie Społeczne

Zgodnie z definicją internetowego słownika języka polskiego PWN słowo „wsparcie”, „wspieranie” ma wiele znaczeń. W kontekście wsparcia pedagogicznego i psychologicznego jest to po pierwsze *pomoc udzielona komuś, zwłaszcza pomoc materialna* (Internetowy słownik języka polskiego PWN, 2020) oraz *podtrzymywanie się wzajemne* (Internetowy słownik języka polskiego PWN, 2020) a także *udzielanie sobie nawzajem pomocy* (Internetowy słownik języka polskiego PWN, 2020). W literaturze specjalistycznej jest wiele definicji pojęcia wsparcia społecznego, jedną z nich stworzyli H. Sęk i R. Cieślak (2005), którzy opisali wsparcie społeczne w ujęciu strukturalnym i funkcjonalnym. W pierwszym przypadku chodzi o wsparcie społeczne dotyczące obiektywnie istniejącej i dostępnej sieci społecznej, która charakteryzuje się tym, że poprzez fakt istnienia więzi, kontaktów społecznych, przynależności, pełni funkcję pomocną wobec osób znajdujących się w trudnych sytuacjach życiowych (Sęk, Cieślak, 2005). W drugim przypadku wsparcie społeczne charakteryzowane jest przez wzgląd na rodzaj interakcji społecznych, które zostają podjęte przez jednego lub obu (udzielającego wsparcia i odbierającego je) uczestników w sytuacji problemowej, trudnej, stresowej lub/i krytycznej (Sęk, Cieślak, 2005). Wsparcie słusznie kojarzone jest z szeroko rozumianą pomocą udzielaną przez osoby indywidualne lub grupy osób działających w różnych organizacjach i może ono przybierać różne formy. Najczęściej wyróżnia się pięć typów wsparcia społecznego:

1. wsparcie emocjonalne – obejmuje ono przekazywanie emocji podtrzymujących, uspokajających, okazywanie troski, jego celem jest budowanie poczucia bezpieczeństwa, opieki i przynależności;
2. wsparcie informacyjne – inaczej poznawcze, polegające na wymianie informacji, które ułatwiają zrozumienie sytuacji i problemu osobie potrzebującej wsparcia, w skład tego rodzaju wsparcia wchodzi m.in. grupy samopomocowe w których uczestnicy dzielą się swoimi doświadczeniami;
3. wsparcie instrumentalne – jest to wsparcie instruktazowe polegające na przekazywaniu konkretnych i szczegółowych informacji odnośnie sposobów postępowania w poszczególnych sytuacjach, opiera się ono na modelowaniu skutecznych zachowań zaradczych;

4. wsparcie rzeczowe – inaczej materialne, wiąże się ono z pomocą rzeczową np. finansową lub/i charytatywną (darmowe posiłki, zapewnianie miejsc noclegowych, zaopatrzenie w środki niezbędne do egzystowania itd.);
5. wsparcie duchowe – wiążące się ze zrozumieniem siebie oraz otaczającego świata, łączące się z poszukiwaniem odpowiedzi na pytania natury etycznej, filozoficznej, religijnej (Sęk, Cieślak, 2004).

Wsparcie społecznej jest niezwykle istotnym elementem i ma kluczowe znaczenie jeżeli chodzi o pomoc rodzicom dzieci z różnymi niepełnosprawnościami lub zaburzeniami. Szczególnie istotne jest tutaj wsparcie emocjonalne, dzięki któremu rodzice mogą porozmawiać o swoich problemach i wątpliwościach z innymi rodzicami zmagającymi się z podobnymi trudnościami, stając się jednocześnie częścią grupy, w której nie mają poczucia bycia „innymi”. Z kolei dzięki wsparciu informacyjnemu udzielanemu przez innych rodziców i specjalistów otrzymują oni rzetelne informacje dotyczące prawidłowego wspierania rozwoju swoich dzieci.

Dzieci z niepełnosprawnościami i zaburzeniami w angielskim systemie nauczania

Wszystkie dzieci w Anglii w wieku od 5 (w przypadku szkół specjalnych dzieci od 3 roku życia) do 16 lat mają prawo do bezpłatnego miejsca w szkole państwowej. Szkoły państwowe dzielą się na szkoły główne i specjalne. Obecnie w Anglii jest 1,2 miliona dzieci z różnorodnymi niepełnosprawnościami, zaburzeniami i dysfunkcjami określanych jako „dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych” uczęszczających do szkół (TheSchoolRun, 2020). Około 50% dzieci z oświadczeniem SEN¹ lub planem EHC² kształci się w głównych szkołach podstawowych lub średnich. Z pozostałych 50% większość chodzi do szkół specjalnych prowadzonych przez rząd, w których musi być przestrzegany Program Narodowego Nauczania z możliwością dostosowania go do specyficznych potrzeb konkretnego ucznia (TheSchoolRun, 2020). Poza szkołami specjalnymi rządowymi istnieją również takie, które mają status akademii oraz szkoły niezależne, które nie muszą przestrzegać Narodowego Programu Nauczania i mogą opracować własny plan pracy z uczniami SNECO³. (TheSchoolRun, 2020).

W przypadku dzieci poniżej 5 roku życia wsparcie SEN obejmuje:

- pisemne kontrole postępów, gdy dziecko ma 2 lata;
- opiekę pielęgniarki środowiskowej przeprowadzającej kontrolę stanu zdrowia dziecka, jeśli ma ono od 2 do 3 lat;
- pisemną ocenę w semestrze letnim pierwszego roku szkoły podstawowej dziecka;

1 SNE – Special Educational Needs – dotyczy ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

2 EHC – Education, health and care – plan edukacji zdrowia i opieki opracowywany przez specjalistów odpowiednik polskiego IPETu (indywidualnego planu edukacyjno-terapeutycznego).

3 SNECO – Children with special educational needs and disabilities – dotyczy dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i niepełnosprawnością.

- dokonywanie uzasadnionych korekt dla dzieci z niepełnosprawnościami, takich jak zapewnianie pomocy dotyczących np. sposobów komunikowania się z dzieckiem (GOV.UK, 2020)

Dla dzieci między 5 a 15 rokiem życia na wyraźną prośbę rodzica i po wcześniejszej konsultacji z nauczycielem lub koordynatorem SNE lub SNECO szkolnictwo oferuje:

- specjalny program do nauki;
- dodatkowa pomoc nauczyciela lub asystenta;
- pracę w mniejszej grupie;
- obserwację w klasie lub/i na przerwie;
- pomoc w braniu udziału w zajęciach;
- dodatkową zachętę do nauki, na przykład do zadawania pytań lub próbowania czegoś, co jest dla ucznia trudne;
- pomoc w komunikacji z innymi dziećmi;
- wsparcie w przypadku problemów z opieką fizyczną lub osobistą, na przykład jedzenia, bezpiecznego poruszania się po szkole lub korzystania z toalety (GOV.UK, 2020)

Jeżeli uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych w wieku 16–25 lat chce kontynuować naukę, jego rodzice są zobowiązani do kontaktu z wybraną szkołą w celu upewnienia się, że może ona zaspokoić potrzeby dziecka, ponadto uczelnie i władze lokalne przeprowadzają rozmowy z dzieckiem na temat potrzebnego wsparcia (GOV.UK, 2020).

W Anglii dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych (SENCO) od 11 roku życia kierowane są do szkół specjalnych specjalizujących się w jednym z czterech następujących obszarów:

1. komunikacja i interakcja;
2. poznawanie i uczenie się;
3. zdrowie społeczne, emocjonalne i psychiczne;
4. potrzeby sensoryczne i fizyczne (GOV.UK, 2020).

Szkoły specjalne mogą specjalizować się w powyższych kategoriach, aby odzwierciedlić specjalne potrzeby, na które oddziałują, na przykład szkoła nastawiona na naukę komunikacji i interakcji przeznaczone dla dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, zaburzeniami widzenia lub potrzebami w zakresie mowy, języka i komunikacji SLCN⁴ (GOV.UK, 2020).

„Wagonik Integracyjny – grupa wsparcia dla Rodziców Dzieci o Specjalnych Potrzebach Edukacyjnych”

„Wagonik Integracyjny – grupa wsparcia dla Rodziców Dzieci o Specjalnych Potrzebach Edukacyjnych” jest to grupa wsparcia będąca częścią inicjatywy Lokomotywa – Stacja Northampton niezależnej organizacji non-profit, zajmującej się działalnością na rzecz Polonii mieszkającej w Wielkiej Brytanii (Inicjatywa Lokomotywa, 2020). „Wagonik integracyjny” został stworzony przez Panią Emilię Motykę, która chcąc

4 SLCN – Speech, language and communication needs – dotyczy dziecka ze specjalnymi potrzebami w zakresie mowy, języka i komunikacji.

pomóc swojej przyjaciółce, będącej mamą dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu postanowiła założyć grupę gdzie polscy rodzice dzieci z niepełnosprawnościami i zaburzeniami będą mogli wymieniać się swoimi doświadczeniami, a także wspierać się wzajemnie. Należy zaznaczyć, że przed rozpoczęciem działalności „Wagonika Integracyjnego” jego założycielka nie miała doświadczenia w prowadzeniu takich spotkań, jak sama podkreśla nigdy nie pracowała z dziećmi z niepełnosprawnościami i zaburzeniami, nie prowadziła również żadnej grupy wsparcia. Pierwsze spotkanie miało miejsce 12 stycznia 2019 roku i od tego czasu grupa prężnie się rozwija, okazało się że Polacy mający dzieci z niepełnosprawnościami i zaburzeniami, potrzebują zwyczajnej rozmowy z innymi rodzicami mającymi podobne problemy, do tej pory nie mieli bowiem takiej możliwości. Na samym początku działalności rodzice mieli ogromną potrzebę opowiadania o sobie i swoich dzieciach, jednak z czasem oczekiwania w stosunku do „Wagonika Integracyjnego” stawały się coraz większe, okazało się, że założyciele i uczestnicy potrzebują nie tylko rozmowy, ale i pomysłów, które pozwolą im wspierać rozwój swoich dzieci oraz profesjonalnych porad jak radzić sobie z problemami, które pojawiają się podczas opieki nad nimi. Zaczęto więc zapraszać polskich specjalistów z różnych dziedzin pedagogiki specjalnej, którzy starają się przekazać rodzicom swoją wiedzę i ukierunkować ich na odpowiednie działania, a także udzielają indywidualnych porad. Należy także zaznaczyć, że założyciele grupy wsparcia zwrócili uwagę na konieczność zapewnienia rodzicom w trakcie spotkań pełnego skupienia, tak aby mogli oni czerpać jak najwięcej z wykładów zaproszonych ekspertów, dlatego postanowili zorganizować w trakcie trwania spotkania opiekę nad dziećmi, zapewniając im możliwość konstruktywnego spędzania czasu. Na chwilę obecną grupa wsparcia liczy 12 rodzin mających dzieci w przedziale od 4 do 17 lat.

Problemy z jaki mierzą się rodzice dzieci z niepełnosprawnościami i zaburzeniami mieszkający w Wielkiej Brytanii

Autorka artykułu miała przyjemność współpracy z rodzicami będącymi członkami grupy wsparcia „Wagonik Integracyjny”. Rodzice sygnalizowali wiele różnic pomiędzy brytyjskim a polskim systemem nauczania i problemów z tego wynikających. Spośród trzynastorga dzieci, siedmioro uczęszcza do szkół specjalnych, natomiast sześcioro jest w placówkach publicznych, z czego troje jest w trakcie diagnozy EHC. Prawie wszyscy rodzice zaznaczali, że kontakt z angielskimi nauczycielami jest trudny i mocno różni się od tego w Polsce. Przede wszystkim rodzice nie mają na bieżąco wglądu do programu, który realizuje ich dziecko. W Polsce uczniowie w szkołach specjalnych mają np. swoje zeszyty aktywności, do który nauczyciele na bieżąco wpisują co danego dnia robiło dziecko, czy wydarzyło się coś ważnego, co trzeba przynieść na następny dzień (np. liście, kasztany itp.). Ponadto w Polsce co kwartał organizowane są zebrania z rodzicami, a dodatkowo w razie pytań lub wątpliwości rodzice mogą kontaktować się z wychowawcami, psychologiem, logopedą, fizjoterapeutą lub innym specjalistą pracującym z dzieckiem tym samym otrzymując informacje o postępach dziecka, a także wskazówki jak ułatwić mu codzienne funkcjonowanie i mobilizować je do różnych aktywności. W angielskich szkołach

specjalnych nie ma dzienników aktywności. Podczas rozmowy rodzice zaznaczali, że praktycznie nie mają żadnych informacji odnośnie tego co robiło ich dziecko w danym dniu, tygodniu czy nawet miesiącu, jedynie pod koniec roku otrzymują teczkę, w której znajdują się prace wykonywane przez ich dziecko w czasie roku szkolnego. Z otrzymywaniem ustnych informacji też jest problem, nawet jeżeli rodzic sam odbiera syna czy córki ze szkoły (przeważnie w szkołach specjalnych rządowych jest zapewniony transport dla dzieci) to albo nie ma możliwości porozmawiania z opiekunem, albo ten udziela mu lakonicznych informacji, że „wszystko było dobrze”, a kiedy rodzic próbuje dowiedzieć się jakiś szczegółów nauczyciele zazwyczaj po prostu nie udzielają informacji, dlatego też rodzice mówili, że po pewnym czasie po prostu przestali pytać.

Członkowie grupy mocno podkreślali, że wiele wskazówek odnośnie możliwości pracy i wspomagania rozwoju swoich dzieci otrzymali dopiero uczestnicząc w spotkaniach „Wagonika Integracyjnego”. Rodzice z żalem opowiadali, że najczęściej sami orientowali się, że ich dzieci zachowują się zupełnie inaczej aniżeli ich rówieśnicy i dopiero po rozmowach z nauczycielami byli kierowani na diagnozy EHC. Czas oczekiwania na diagnozę w Wielkiej Brytanii wynosi średnio 18 miesięcy i nie ma możliwości wykonania jej prywatnie, dlatego rodzice są zmuszeni czekać. Ponadto EHC nie jest to obowiązkowe, a jedynie wykonywane na prośbę rodziców, dlatego nie każde dziecko będące w szkole specjalnej ją posiada, szczególnie dotyczy to dzieci uczęszczających do szkół specjalnych mających status akademii lub szkół niezależnych, które tworzą własne programy nauczania. Warto podkreślić, że w Anglii jest bardzo mało placówek prywatnych zajmujących się rehabilitacją i rewalidacją dzieci z niepełnosprawnościami i zaburzeniami, a jeżeli takie już powstają to często prowadzone są przez Polaków np. polskich psychologów, logopedów, terapeutów SI i skierowane są do Polonii zamieszkującej Wyspy Brytyjskie, tym samym spełniają one standardy nauczania zgodne z polskim a nie brytyjskim systemem. Takich miejsc jest jednak mało i mieszczą się raczej w największych aglomeracjach, przez co osoby zamieszkujące mniejsze miejscowości często nie mają możliwości dowożenia swoich dzieci na terapię.

Rodzice zaznaczają jednak, że w Anglii często czują się swobodniej, a ich dzieci nie są przedmiotem kpin ze strony innych, tak jak to miało miejsce w Polsce. Jedna z mam opowiadała, że w Polsce kiedy syn miał napady złości zdarzało się, że ludzie oglądali się i w sposób nieprzychylny a wręcz wulgarny komentowali jego zachowanie, nie zdając sobie sprawy z tego, że dziecko ma zaburzenia ze spektrum autyzmu, w Anglii takie sytuacje w ogóle nie mają miejsca, nawet kiedy chłopiec wpada w szal w miejscu publicznym nikt na to nie zwraca uwagi, a tym bardziej nie piętnuje rodziców dziecka. Dlatego uczestnicy spotkania mówili, że na Wyspach czują się dużo swobodniej niż w Polsce.

Kolejny problem, który sygnalizowali rodzice dotyczył sposobu pracy z uczniem. W Anglii nie narzuca się dzieciom z niepełnosprawnościami i zaburzeniami zadań, które mają wykonywać, przeciwnie daje im swobodę wyboru np. jeżeli dziecko lubi układać puzzle może to robić przez cały dzień i nikt nie próbuje przekierowywać go na inną aktywność. Angielski system nauczania dzieci z niepełnosprawnościami i zaburzeniami nastawiony jest raczej na zaspokajanie ich potrzeb

i utrzymywanie wysokiego poziomu dobrego samopoczucia, aniżeli na wyposażanie uczniów w umiejętności, z których będą mogli korzystać w dorosłym życiu.

Z obserwacji autorki artykułu wynika, że w przypadku niektórych rodziców problemem jest także bariera językowa, często bowiem nie rozumieją oni specjalistycznego języka, którym posługują się angielscy nauczyciele, dlatego nie dopytują o rozwój swojego dziecka, nawet na zebraniach odbywających się pod koniec roku. Taka sytuacja powoduje, że rodzic tak naprawdę nie wie jak poza domem funkcjonuje jego dziecko.

Dzięki grupie wsparcia „Wagonik Integracyjny” rodzice bardzo aktywni, którzy przez cały czas szukają informacji np. na temat zaburzeń ze spektrum autyzmu, dzielą się swoją wiedzą i doświadczeniem z pozostałymi uczestnikami. Dzięki takim poradom, niektórzy rodzice zdecydowali zapisać swoje dzieci na dodatkowe zajęcia takie jak basen, joga, tai chi, tańce. Na takich zajęciach dzieci uczą się funkcjonować w społeczeństwie, ponieważ są one przeznaczone dla wszystkich zarówno pełnosprawnych, jak i z niepełnosprawnościami, zaburzeniami i dysfunkcjami. Największą popularnością cieszą się zajęcia jogi dla dzieci i rodziców, dorośli zauważyli, że dzięki nim dzieci są bardziej rozluźnione i wyciszone, ponadto spędzają aktywnie czas ze swoimi rodzicami co również ma ogromny wpływ na ich dobre samopoczucie i na zacieśnianie więzi rodzic-dziecko. Dzięki spotkaniom w grupie wsparcia spora liczba dzieci trafiła na zajęcia z polskim logopedą i psychologiem, a rodzice uzyskali pomoc ze strony profesjonalistów. Z obserwacji autorki wynika, że polscy rodzice mają zdecydowanie większe zaufanie do Polaków logopedów, psychologów czy pedagogów aniżeli do obcokrajowców.

Jedenaścioro spośród trzynaściorga dzieci będących członkami grupy ma zaburzenia ze spektrum autyzmu przez co założycielka grupy wsparcia, pani Emilia Motyka, stara się aby w trakcie spotkań poruszać zagadnienia związane z tym zaburzeniem, przede wszystkim dlatego, żeby edukować i uświadamiać rodziców. Często ma miejsce sytuacja, że to matki są dużo bardziej zaangażowane w pomoc dzieciom aniżeli ojcowie, którzy bardzo często w ogóle nie rozumieją czym jest autyzm i nie chodzi tu tylko o pogłębione zagadnienia medyczne, psychologiczne, pedagogiczne, ale o podstawowe informacje dotyczące tego zaburzenia. Brak elementarnej wiedzy powoduje brak zrozumienia na linii tata – dziecko: skoro ojciec nie rozumie dlaczego syn czy córka zachowuje się w określony sposób, jego złość i frustracja narasta, a to powoduje dalsze nieporozumienia i piętrzy kolejne problemy przez co dziecko i rodzic coraz bardziej oddalają się od siebie. Dzięki grupie wsparcia częściowo te problemy zostają rozwiązane, ojcowie (nierzadko przyprowadzani na siłę przez swoje żony lub partnerki, początkowo bardzo nieufni w stosunku do innych uczestników i prelegentów, zachowujący się czasem w sposób lekceważący) z czasem zaczynają rozumieć, że pozostali uczestnicy również szukają pomocy oraz dzielą się swoją wiedzą i doświadczeniem, a jedyną intencją jest wsparcie zarówno rodziny, jak i dziecka.

Kolejna ważna funkcja jaką spełnia „Wagonik Integracyjny” dotyczy organizacji zajęć opiekuńczo-wychowawczych dla dzieci rodziców będących członkami grupy wsparcia. Spotkania przeważnie trwają 120 minut, w tym czasie równolegle działa „Blue team”, którego pomysłodawcą była założycielka grupy. Stworzyła ona zespół

wolontariuszy, którzy w trakcie spotkania zapewniają dzieciom opiekę i organizują różne zajęcia np. tańce, zajęcia sensoryczne zgodne z wytycznymi przekazanymi przez terapeutów SI współpracujących z grupą wsparcia, zajęcia muzyczne, jogę, zajęcia relaksacyjne oparte na metodzie Knillów itp. W tym czasie rodzice mogą w pełni uczestniczyć w spotkaniu i nie muszą martwić się o swoje dzieci, które znajdują się w sali obok i mają zapewnioną opiekę „Blue team”. Dla rodziców jest to też czas pewnego rodzaju odpoczynku, wytchnienia, chwila kiedy w jakimś sensie mogą skupić się na sobie, swoich potrzebach i problemach, czas nawiązywania relacji z innymi, ale także z samym sobą. Czas, kiedy rodzice zaczynają wierzyć w siebie, swoje możliwości, ale także w swoje dzieci.

Warto również zaznaczyć, że dzięki inicjatywie „Wagonika Integracyjnego” oraz determinacji jego założycielki, dzieci będące członami grupy wsparcia zaczęły brać udział w konkursach recytatorskich organizowanych przez Inicjatywę Lokomotywa – Stacja Northampton, a także przez Polskie Szkoły Sobotnie i zdobywać nagrody oraz wyróżnienia. Rodzice dzieci pełnosprawnych doskonale wiedzą ile pracy, czasu, zaangażowania i nerwów wymaga przygotowanie do takich publicznych występów, natomiast ze strony dzieci z różnego rodzaju deficytami, zaburzeniami i niepełnosprawnościami takie przygotowanie wymaga trzykrotnie większego nakładu pracy, jednak dzięki wierze i uporowi dzieci te świetnie radzą sobie podczas takich występów. Co więcej takie publiczne expose podnosi ich samoocenę i dodaje wiary we własne możliwości. Jednak największą dumę niewątpliwie odczuwają rodzice, którzy widząc swoje dzieci na scenie zaczynają rozumieć, że wysiłek i systematyczna praca z dzieckiem przynoszą oczekiwane efekty.

Podsumowanie

Przykład grupy wsparcia „Wagonik Integracyjny” pokazuje jak ważne jest powstawanie grup wsparcia dla rodziców dzieci różnymi niepełnosprawnościami, zaburzeniami i dysfunkcjami mieszkającymi poza granicami Polski. Każdy kraj ma swój system edukacji i swoje zwyczaje. Emigrantom niejednokrotnie ciężko jest odnaleźć się w zupełnie innej rzeczywistości. Poczucie osamotnienia i bezsilności bardzo często towarzyszy rodzicom dzieci z niepełnosprawnościami i zaburzeniami mieszkającym w swoim kraju, jak więc muszą czuć się rodzice, którym dodatkowo przyszło żyć na obczyźnie? Dzięki takim grupom wsparcia rodzicom dzieci z niepełnosprawnościami i zaburzeniami jest łatwiej pokonywać codzienne trudności. „Wagonik Integracyjny – grupa wsparcia dla Rodziców Dzieci o Specjalnych Potrzebach Edukacyjnych” oferuje swoim członkom przede wszystkim: wsparcie emocjonalne, specjalistyczną pomoc psychologiczno-pedagogiczną, wsparcie informacyjne, zajęcia opiekuńczo-wychowawcze dla dzieci, a także szkolenia. Grupa wsparcia z Northampton cały czas się rozwija, na każdym spotkaniu jest coraz więcej uczestników, niektórzy pojawiają się na spotkaniu tylko raz, inni przychodzą z ciekawości i zostają na dłużej, jednak najważniejsze jest to, że każdy może tu liczyć na pomoc, wsparcie, rozmowę, a także na filiżankę angielskiej herbaty.

Bibliografia:

- Ćwirynkało K., Żywanowska A. (2004). Wieloaspektowość wsparcia społecznego rodzin wychowujących dziecko niepełnosprawne. W: G. Kwaśniewska, A. Wojnarska (red.), *Aktualne problemy wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 75–82.
- Sęk H., Cieślak R. (2011). Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne. W: Idem, *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 11–28.
- Jacków M. (2008). Budowanie skutecznej relacji pomagania w oparciu o metodę towarzyszenia. W: A. Wiktorska-Święcka (red.), *Wyprowadzić na prostą*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, s. 227–234.
- Karwowska M. (2007). *Macierzyństwo wobec dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*. Bydgoszcz: Wyd. UKW.
- Pisula M. (1998). *Psychologiczne problemy rodziców dzieci z zaburzeniami rozwojowymi*. Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego.

Netografia:

- Serwis Wielkiej Brytanii. *Typy szkół w Wielkiej Brytanii*. Pobrano z: https://www.gov.uk/typesofschool?fbclid=IwAR2mH3FyUNgMmL6yBIUP9IYsboLwL6lEw9Lf6Cb07_9YW6f1ox1-3-YmJw, (26.05. 2020).
- Serwis Wielkiej Brytanii. *Wsparcie dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Pobrano z: <https://www.gov.uk/children-with-special-educational-needs/special-educational-needs-support>, (26.05.2020).
- Portal edukacyjny dla rodziców dzieci uczęszczających do szkół podstawowych w Wielkiej Brytanii. *TheSchoolRun*. Pobrano z: https://www.theschoolrun.com/whatisaspecialschool?fbclid=IwAR0bF_Yly7yfxNsiiBnB3_ycGIX74AR92IxJbr-7sVHWPoRy1jX0Ene7NFel, (26. 05.2020)
- Wsparcie*, w: *Internetowy słownik języka polskiego PWN*. Pobrano z: <https://sjp.pwn.pl/szukaj/wsparcie%20.html>, (26.05.2020).
- Oficjalna strona internetowa Inicjatywa Lokomotywa– Stacja Northampton. *Wagonik Integracyjny – Stacja Northampton*. Pobrano z: <https://www.lokomotywa.co.uk>, (26.05.2020).

The importance of the Polish support group for parents of children with disabilities attending schools in the UK. Activities of the support group „Integration Carriage”

Abstract

The article presents the significance of the operating in Great Britain Polish support group “Wagonik Integracyjny – support group for Parents of Children with Special Educational Needs” for the parents of children with disability and disorders participating in English education system. The article consists of four parts. The first part concerns social support, it defines the term and describes its types. Part Two describes the English special education system for children and adolescents. Part three presents the activities of the support group “Wagonik Integracyjny – support group for Parents of Children with Special Educational Needs” since its inception. Part four refers to the problems that parents of children with disability and disorders in Great Britain who are members of the support group have to face.

This part also draws attention to the important role of the "Wagonik Integracyjny" in solving associated problems and describes the forms of support it offers to its participants.

Keywords: support group, children with disability, children with disorders, children with special educational needs, special education in Great Britain, autism, special teaching in Great Britain

Jolanta Zielińska

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Przykładowy plan badań głosu i mowy dzieci z zespołem Downa z zastosowaniem nowoczesnych narzędzi diagnostycznych

Wprowadzenie

Osoby z zespołem Downa charakteryzuje hipotonia, czyli obniżenie tonicznego napięcia mięśniowego i z tym związana wiotkość mięśni oddechowych i fonacyjnych. Mowa dzieci z zespołem Downa jest często niewyraźna i bełkotliwa, określana jako zamazana. Głos bywa chrypiący i zniekształcony. Dodatkowo w grupie tej może mieć miejsce wadliwa budowa anatomiczna krtani, asymetryczne ustawienie więzadeł głosowych, niedoczynność tarczycy, zaburzenia funkcjonalne układu oddechowego lub/i słuchowego. Stąd ograniczenia zdolności tej grupy do wykonywania niektórych czynności językowych i komunikowania się językowego. Istotnym elementem tej komunikacji jest zarówno głos, jak i mowa oceniane w kategoriach ortofonicznych. Mają one bezpośredni wpływ na zrozumiałość wypowiedzi bezpośrednio uzależnionej od prawidłowości jej fonicznej realizacji. Opanowanie umiejętności mówienia zrozumiałego dla otoczenia jest bardzo ważne. W tym kontekście bardzo istotny staje się dobór odpowiedniej metody pracy nad foniczną realizacją wypowiedzi. Mechanizm powstawania fonicznych zaburzeń mowy ich rodzaje i objawy stanowią podstawę doboru metody pracy nad prawidłowością realizacji dźwiękowej wypowiedzi (Zielińska, 2016). Stąd prowadzenie badań w tym obszarze jest bardzo przydatne i ważne.

Podstawy teoretyczne badań: mioelastyczno-aerodynamiczna teoria tworzenia głosu

Planowane do realizacji badania głosu i mowy dzieci z zespołem Downa wpisują się we współczesną teorię tworzenia głosu o nazwie: mioelastyczno-aerodynamiczna (Krasnodębska, Wolak, Szkiełkowska, 2017). Bazuje ona m.in. na teorii van der Berga (1958), według którego proces tworzenia głosu zależy od trzech składowych organizmu człowieka:

- Układu oddechowego, w którym podgłośniowe ciśnienie wydechowe generowane w płucach inicjuje proces tworzenia głosu.

- Krtani, w której zachodzi zjawisko modelowania przepływającego strumienia powietrza przez oscylujące fałdy głosowe, noszące nazwę fonacji. Wartość ciśnienia może być tu świadomie regulowana, co wpływa na wysokość głosu. Koncepcja Hirano traktuje fałdy głosowe jako wielowarstwową strukturę wi-bracyjną (Hirano, 1974). Ciśnienie podgłośniowe zmienia się w krtani w ener-gię akustyczną. Zaawansowane techniki wizualizacji drgań fonacyjnych, w tym użyta w badaniach technika laryngografii, pozwalają zobrazować zjawiska za-chodzące na poziomie głośni (Pinheiro, Kerschen, 2013).
- Przestrzeni rezonansowych, w których zachodzi aerodynamiczne, bardzo złożone zjawisko modyfikacji dźwięku krtaniowego (Krasnodębska, Wolak, Szkiełkowska, 2017).

Według prezentowanej teorii ciśnienie podgłośniowe w sposób bierny otwie-ra i zamyka głośnie zgodnie z zasadą zachowania energii określoną prawem Bernoulliego. Zgodnie z nim objętość powietrza jest stała, a prędkość przepływu ro-snie w miejscach przewężzeń, czyli w przypadku krtani w głośni (Story, Titze, 1995). Ośrodki korowe głosu znajdujące się w płatach czołowych powiązane z ośrodkami słuchu, oddychania i mowy zarówno czuciowymi jak i ruchowymi umożliwiają po-równanie wytworzonego dźwięku z zamierzonym i przekazanie informacji zwrotnej do krtani (Krasnodębska, Wolak, Szkiełkowska, 2017). Funkcja vibracyjna fałdów głosowych jest więc wywołana pasywnie przez przepływające przez głośnie powietrze z płuc i aktywnie w wyniku stymulacji z ośrodkowego układu nerwowego (Story, Titze, 1995). Planowane do przeprowadzone badania dotyczą sprawności ortofonicznej i wpisują się w przedstawioną teorię tworzenia głosu. Składają się na nie dwa obszary: technika laryngografii oraz polska adaptacja kwestionariusza oce-ny niepełnosprawności głosowej Pediatric Voice Handicap Index (pVHI).

Obszar pierwszy planowanych badań: technika laryngografii

Pierwszy, planowany do realizacji obszar badawczy obejmuje zastosowanie w oce-nie głosu i mowy dzieci z zespołem Downa techniki laryngografii. Celem diagno-styczno-eksploracyjnym tych badań jest dokonanie diagnozy głosu i mowy badanej grupy z wykorzystaniem możliwości tej techniki. Celem praktyczno-wdrożenio-wym badań jest sformułowanie wskazań dla obiektywnej i rzetelnej diagnozy głosu i mowy dzieci z zespołem Downa wykazujących problemami w obszarze sprawności ortofonicznej. Diagnoza ta łączy tradycyjne metody diagnostyczne z nowoczesnymi technikami pomiarowymi i pozwala na tej podstawie na wypracowanie wskazań dla skutecznego procesu terapii.

Przedmiotem badań jest głos i mowa dzieci z zespołem Downa w różnym wie-ku i o różnym poziomie funkcjonowania. W oparciu o analizę literatury przedmiotu dotyczącej prawidłowości tworzenia głosu i mowy oraz reprezentatywnych dla nich cech pozwalających na dokonanie ich oceny z użyciem techniki laryngografii mogą zostać sformułowane następujące pytania badawcze:

1. Jakie cechy charakteryzują głos badanych dzieci z zespołem Downa?

a) W kategorii oceny średnia wartość częstotliwości podstawowej F_0 , jej war-tość minimalna i maksymalna podane w Hz, pozwalające na określenie wahań

częstotliwości odchylenie standardowe oraz współczynnik zaburzenia o nazwie Jitter.

Na podstawie literatury przedmiotu związanej z faktem występowania u osób z zespołem Downa hipotonii (wiotkości) mięśni można przypuszczać, iż cechy głosu badanej grupy w kategorii oceny częstotliwości podstawowej są w normie. Niemniej nie znaleziono w literaturze przedmiotu pozycji, które umożliwiłyby potwierdzenie liczbowe tej hipotezy, dlatego też problem badawczy pozostaje w części otwarty.

b) W kategorii oceny średnia wartość współczynnika zwarcia głosu Q_x , jego wartość minimalna i maksymalna podane w procentach, pozwalające na określenie wahań współczynnika zwarcia głosu, odchylenie standardowe oraz współczynnik zaburzenia o nazwie Shimmer.

Na podstawie literatury przedmiotu związanego z faktem występowania u osób z zespołem Downa hipotonii (wiotkości) mięśni można przypuszczać, iż cechy głosu badanej grupy w kategorii oceny współczynnika zwarcia głosu są w dużym stopniu zakłócone i wpływają w znaczącym stopniu na problemy z głosem tej grupy. Niemniej nie znaleziono w literaturze przedmiotu pozycji, które umożliwiłyby potwierdzenie liczbowe tej hipotezy, dlatego też problem badawczy pozostaje w części otwarty.

W ramach profilu głosu uzyskanego techniką laryngografii określanych jest kilka charakteryzujących głos parametrów akustycznych. Należy do nich średnia wartość częstotliwości podstawowej F_x , jej wartość minimalna i maksymalna pozwalające na określenie wahań częstotliwości, odchylenie standardowe oraz współczynnik zaburzenia, o nazwie Jitter. Oprócz tego profil głosu zawiera podaną w procentach średnią wartość współczynnika zwarcia głosu Q_x , jego wartość minimalną i maksymalną oraz stosowne odchylenie standardowe. Dodatkowo, jako ostatnia informacja podawana jest wartość współczynnika zaburzenia amplitudy głosu o nazwie Shimmer.

c) W kategorii oceny nieregularność drgań fałd głosowych współczynnik CF_x podany w procentach.

Nie znaleziono w literaturze przedmiotu pozycji, które umożliwiłyby postawienie hipotezy, dlatego też problem badawczy pozostaje otwarty. Niemniej można przypuszczać, iż będzie on zakłócony z uwagi na problemy z hipotonią mięśniową tej grupy i co za nią idzie nieprawidłowym działaniem krtani. Fałdy głosowe są u tej grupy często zgrubiałe, a u niektórych osób diagnozowana jest również ich asymetria (Wołoskiuk, 2016). Dwuwymiarowy histogram CF_x uzyskiwany jest techniką laryngografii w następujący sposób: pierwsza z mierzonych częstotliwości F_x stanowi odcięty punktu, którego rzędna odpowiada drugiej częstotliwości F_x , trzecia częstotliwość F_x stanowi odcięty kolejnego punktu, dalej procedura powtarza się cyklicznie. Dla reprezentacji tego wskaźnika wybrano podział mierzonego zakresu częstotliwości na 64 podprzedziały, a nie 128, jak poprzednio. Stąd stanowi on macierz złożoną z 4096 elementów. Na podstawie histogramu CF_x obliczany jest bardzo istotny parametr charakteryzujący nieregularność fonacji, pozwalający na obiektywizację w jej ocenie, zwany współczynnikiem nieregularności. Jego wysokie wartości wskazują na zmiany patologiczne w pracy fałd głosowych. Współczynnik ten oblicza się po wybraniu trzech kolejnych elementów na diagonalnej histogramu

CFx, które reprezentują regularną fonację, jako środkowy wybiera się element macierzy o największej ilości zliczeń. Współczynnik nieregularności definiuje się jako procentowy udział zliczonych par częstotliwości leżących w histogramie CFx poza pasmem wyznaczonym przez trójelementową diagonalną w całkowitej liczbie zliczonych par częstotliwości. Współczynnik ten określa procentowo liczbę nieregularnych drgań fałd głosowych w badanym wypowiedzeniu

2. Jakie cechy charakteryzują mowę badanych dzieci z zespołem Downa?

a) W kategoriach oceny składowej dźwięcznej Vx, składowej bezdźwięcznej (szumowej) Fr, ciszy Sr w wypowiedzi, podanych w procentach oraz procentowym udziałem w wypowiedzi składników nosowych Nx.

Na podstawie literatury przedmiotu i faktem zdiagnozowania hipotonii mięśni w przypadku osób z zespołem Downa można stwierdzić, iż mowa badanych osób jest zakłócona we wszystkich badanych kategoriach oceny głównie w zwiększonej obecności w profilu mowy składowych bezdźwięcznych, kosztem dźwięcznych. Poważnym problemem utrudniającym prawidłową artykulację przez osoby z zespołem Downa jest zbyt duży, gruby język. Powoduje to oddychanie przez nos (Wołoskiuk, 2016). Co może stanowić powód zwiększonego udziału w profilu mowy składowej nosowej Nx. Niemniej nie znaleziono w literaturze przedmiotu pozycji, które umożliwiłyby potwierdzenie liczbowe postawionej hipotezy, dlatego też problem badawczy pozostaje w części otwarty.

Profil mowy składa się z dwóch niezależnych części oddzielonych pionową przerywaną linią. Trzy pierwsze elementy o nazwach Fr, Vx, Sx pokazują proporcje pomiędzy dźwięcznym składnikiem wypowiedzi (Vx), ciszą (Sx), a składnikami bezdźwięcznym określanymi jako szumowe (Fr). W sumie dają one 100% składu wypowiedzi. Składnik Vx reprezentuje udział fonacji, czyli udźwięcznienia wypowiedzi, powstałej na skutek periodycznej (lub prawie periodycznej) pracy fałd głosowych podczas artykulacji głosek dźwięcznych. Składnik Fr określa zjawisko turbulencji i wynikającego z niej szumu, powstałego podczas przeciskania się powietrza przez wąski kanał głosowy przy artykulacji głosek bezdźwięcznych. Bardzo istotnym parametrem profilu mowy jest składnik Sx, określany jako cisza, gdyż umożliwia on ocenę ewentualnych nieprawidłowości w oddychaniu dynamicznym, w tym przerw dokonywanych na wdechy oraz udziału bezgłosu w wypowiedzi. Dodatkowo uzyskać można informację o przepływie powietrza przez nos podczas wypowiedzi (Nx) i na tej podstawie, przy odpowiednio dobranym materiale badawczym, określić rodzaj i zakres nosowania (jeżeli ma ono miejsce) u osoby badanej.

W badaniach z użyciem techniki laryngografii do wizualizacji głosu i mowy zastosowano metodę testowania, która pozwala na „(...) zbieranie danych opisujących osoby badane oraz aspekty ich działania na wymiarach reprezentujących zmienne nieobserwowalne, szacowane za pomocą testu.” (Rubacha, 2008: 179).

Materiał empiryczny jest gromadzony techniką laryngografii za pomocą służącego do oceny głosu i mowy urządzenia Laryngograph microProcessor Model EGG-D400 (Zielińska, 2016). Przeprowadzony do realizacji test obejmuje serię zadań opracowanych na podstawie dotychczasowego, długoletniego doświadczenia praktycznego autorki opracowania oraz literatury przedmiotu (Zielińska, 2016). Planowane do realizacji zadania to:

Zadanie 1. Polega na trzykrotnym wypowiedzeniu legato samogłoski „a” z krótkimi 2–3 sekundowymi przerwami.

Na podstawie literatury przedmiotu można stwierdzić, iż samogłoska „a” posiada cechy reprezentatywne diagnostyczne dla badanego głosu z uwagi na charakteryzujące ją średnie wartości: częstotliwości podstawowej, zwarć i rozwarć fałdów głosowych, położenia języka i płozi powietrza podczas artykulacji.

Zadanie 2. Polega na wypowiedzeniu trzykrotnym słów: Ala. Ola, Ela z krótkimi 2–3 sekundowymi przerwami.

Dobór materiału badawczego w postaci krótkich wypowiedzeń posiadających w wygłosie samogłoskę „a” a w nagłosie różniących się samogłoskami „a”, „o”, „e” pozwala zgodnie z literaturą przedmiotu na ocenę prawidłowości uzyskanych z badania danych

W obu próbach ocenie podlega profil głosu osoby badanej w kategoriach:

- częstotliwość podstawowa głosu Fx i charakteryzujące ją parametry,
- współczynnik zwarcia głośni Qx i charakteryzujące go parametry,
- nieregularność pracy fałd głosowych CFx

Zadanie 3. Polega na wypowiedzeniu zdania „Dziś jest ładna pogoda”.

Dobór materiału do badań wynikał z doświadczenia autorki prezentowanego opracowania i jej długoletniej współpracy z otolaryngologami w zakresie badania głosu i mowy pacjentów Kliniki Otolaryngologii CM UJ.

W próbie 3 ocenie podlega profil mowy w kategoriach:

- składowe dźwięczne Vx,
- składowe bezdźwięczne Fr,
- cisza Sr,
- składowe nosowe.

W oparciu o wstępne badania pilotażowe, które obejmowały 2 spotkania, ustalono, że zaangażowanie w zadanie i jego poprawność wzrasta w sytuacji, gdy:

- sposób badania jest prezentowany na opiece osoby badanej,
- badanie jest powtarzane, nie wywierana jest presja czasowa na osobę badaną
- pozostawiona jest samodzielność w decyzji o rozpoczęciu lub przerwach w badaniu.

Analiza materiału badawczego obejmowała:

- analizę profilu głosu,
- analizę profilu mowy.

Uzupełnieniem przedstawionych do realizacji badań, opartych na komputerowym narzędziu diagnostycznym, jakim jest Laryngograph jest obszar drugi, wykorzystujący stosunkowo nowe narzędzie tradycyjne w postaci kwestionariusza.

Obszar drugi planowanych badań: polska adaptacja kwestionariusza oceny niepełnosprawności głosowej Pediatric Voice Handicap Index (pVHI)

W ramach drugiego, planowanego obszaru badawczego mogą zostać postawione następujące problemy badawcze (numeracja jest kontynuacją poprzednich):

3. Jaki jest związek pomiędzy zaburzeniami głosu u dzieci z zespołem Downa a ich stanem funkcjonalnym, emocjonalnym i fizycznym zwianymi z używaniem głosu w opinii ich rodziców lub opiekunów?

Hipoteza robocza: Na podstawie literatury przedmiotu można stwierdzić, iż zaburzenia głosu osób mają istotny, negatywny związek z ich stanem funkcjonalnym, emocjonalnym i fizycznym zwianym z używaniem głosu w życiu codziennym (Krasnodębska i inni, 2019). Badania, na podstawie których została sformułowana hipoteza dotyczyły dzieci z rozpoznanymi guzkami głosowymi lub dysfonią czynnościową a nie z zespołem Downa, stąd problem badawczy pozostaje częściowo otwarty.

Dodatkowo w planowanych badaniach mogą zostać postawione następujące pytania badawcze:

4. Czy istnieje i jaki jest związek pomiędzy poziomem funkcjonowania badanych dzieci z zespołem Downa a cechami ich głosu i mowy?

Nie znaleziono w literaturze przedmiotu pozycji, które umożliwiłyby postawienie hipotezy, dlatego też problem badawczy pozostaje otwarty.

5. Czy istnieje i jaki jest związek pomiędzy wiekiem badanych dzieci z zespołem Downa a cechami ich głosu i mowy?

Hipoteza robocza: Na podstawie literatury przedmiotu związanego z faktem występowania u osób z zespołem Downa hipotonii (wiotkości) mięśni i stosowanymi metodami terapii można stwierdzić, iż wiek jest zmienną określającą ujemnie badane cechy głosu i mowy osób z zespołem Downa: czym starsza osoba, tym problemy funkcjonalne związane z tworzeniem głosu i mowy większe.

W badaniach opinii rodziców i opiekunów na temat związku pomiędzy zaburzeniami głosu u osób z zespołem Downa a ich stanem funkcjonalnym, emocjonalnym i fizycznym zwianymi z używaniem głosu zastosowana może zostać metoda sondażu diagnostycznego, technika wywiadu oraz narzędzie zaprezentowane w tabeli 1 Kwestionariusz pVHI.

Tabela 1. Kwestionariusz pVHI zaadaptowany do języka polskiego (Krasnodębska i inni, 2019, s. 57).

KWESTIONARIUSZ NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI GŁOSOWEJ – wersja pediatryczna (pVHI)						
0 = nigdy 1 = prawie nigdy 2 = czasami 3 = prawie zawsze 4 = zawsze						
CZĘŚĆ I						
1.	Głos mojego dziecka sprawia, że ludzie słyszą go z trudnością	0	1	2	3	4
2.	Ludzie mają problem ze zrozumieniem mojego dziecka w pomieszczeniu, w którym panuje hałas	0	1	2	3	4
3.	W domu mamy trudności z usłyszeniem mojego dziecka, gdy woła z innego pomieszczenia	0	1	2	3	4
4.	Moje dziecko unika rozmów ze względu na swój głos	0	1	2	3	4
5.	Ze względu na swój głos moje dziecko rzadziej rozmawia z przyjaciółmi/sąsiadami/krewnymi	0	1	2	3	4
6.	Ludzie podczas rozmowy „twarzą w twarz” z moim dzieckiem proszą je o powtórzenie wypowiedzi	0	1	2	3	4

7.	Trudności z głosem mojego dziecka ograniczają jego aktywność osobistą, edukacyjną i towarzyską	0	1	2	3	4
CZĘŚĆ II						
1.	Ze względu na swój głos moje dziecko odczuwa napięcie podczas rozmowy z innymi	0	1	2	3	4
2.	Głos mojego dziecka irytuje ludzi	0	1	2	3	4
3.	Sądzę, że ludzie nie rozumieją problemów głosowych mojego dziecka	0	1	2	3	4
4.	Kłopoty z głosem frustrują moje dziecko	0	1	2	3	4
5.	Moje dziecko jest niej towarzyskie z powodu problemu z głosem	0	1	2	3	4
6.	Moje dziecko jest zirytowane, gdy ludzie proszą je o powtórzenie wypowiedzi	0	1	2	3	4
7.	Moje dziecko jest zawstydzone, gdy ludzie proszą je o powtórzenie wypowiedzi	0	1	2	3	4
CZĘŚĆ III						
1.	Mojemu dziecku brakuje powietrza przy mówieniu	0	1	2	3	4
2.	Brzmienie głosu mojego dziecka zmienia się w ciągu dnia	0	1	2	3	4
3.	Ludzie pytają: „Co złego dzieje się z głosem twojego dziecka”?	0	1	2	3	4
4.	Głos mojego dziecka jest matowy, szorstki i/lub ochrypnięty	0	1	2	3	4
5.	Jakość głosu mojego dziecka jest nieprzewidywalna	0	1	2	3	4
6.	Moje dziecko mówi z dużym wysiłkiem (np. napięciem)	0	1	2	3	4
7.	Głos mojego dziecka jest gorszy wieczorem	0	1	2	3	4
8.	Głos mojego dziecka słabnie w trakcie mówienia	0	1	2	3	4
9.	Moje dziecko musi krzyczeć, aby inni je usłyszeli	0	1	2	3	4

W badaniach opinii rodziców lub opiekunów może zostać użyta polska adaptacja kwestionariusza oceny niepełnosprawności głosowej Pediatric Voice Handicap Index (pVHI), dotycząca stanu funkcjonalnego, emocjonalnego i fizycznego badanych wynikających z używaniem głosu, przedstawiona w tabeli 1 (Krasnodębska i inni, 2019). Kwestionariusz, przeznaczony jest dla dzieci. Został on podzielony na trzy części i zawiera pytania, oceniane w 5-stopniowej skali częstości występowania problemów związanych z głosem. Z oczywistych względów zrezygnowano w nim z pytań o pracę zawodową i uwarunkowania ekonomiczne, które zawiera wersja dla dorosłych, realizowana w formie 30 pytań. Na świecie wśród stosowanych kwestionariuszy najczęściej używany jest wskaźnik niepełnosprawności głosowej VHI (ang. Voice Handicap Index), składający się właśnie z 30 pytań. Na jego podstawie w 2007 roku została opracowana wersja anglojęzyczna dla dzieci pVHI (Zur i inni, 2007). Została ona przetłumaczona na 11 języków, jej polska wersja uzyskana i przebadana w roku 2019 na dzieciach z guzkami głosowymi (n=16) i dysfonią czynnościową (n=14) (Krasnodębska i inni, 2019) jest przewidywana do użycia w planowanych badaniach głosu i mowy grupy dzieci z zespołem Downa (przykładowo n=30). Sposób przeprowadzenia badań i użyte narzędzie wpisują się w aktualnie obowiązujące standardy oceny głosu: percepcyjnej, akustycznej, videolaryngostroboskopowej

i samoocenie jakości głosu (Krasnodębska, Szkiełkowska, 2016). Zgodnie ze standaryzacją podejścia muszą zostać przyjęte kryteria oceny niepełnosprawności głosowej dla prowadzonych badań. Wzorując się na kluczu oceny wyników w badaniach prowadzonych z użyciem kwestionariusza VHI w badaniach kwestionariuszem pVHI procentowe ujęcie stopni niepełnosprawności głosowej może oznaczać: niewielką niepełnosprawność głosową przy wyniku sumarycznym do 25% (23 pkt. w pVHI), średnią niepełnosprawność głosową przy wartościach 25–50% (24–46 pkt. w pVHI) i poważną niepełnosprawność głosową dla wartości ponad 50% (od 47 pkt. w pVHI).

Podsumowanie

Obiektywna, rzetelna diagnoza i oparta na niej sprofilowana oraz spersonalizowana terapia, w tym możliwe do uzyskania dane dotyczące głosu i mowy dzieci z zespołem Downa w sposób pokazany w planowanych badaniach, obejmujących dwa obszary, wykorzystujące technikę laryngografii oraz kwestionariusz oceny niepełnosprawności głosowej Pediatric Voice Handicap Index (pVHI), wpisują się w bardzo aktualny dziś trend edukacyjny: nauczania pobudzanego (sterowanego) danymi (ang. data driver learning). Polega on na zbieraniu danych o osobie (zarówno pełno jak i niepełnosprawnej) w oparciu o kompleksową diagnozę, identyfikację jej ewentualnych deficytów, w tym z użyciem zarówno narzędzi tradycyjnych, jak i opartych na nowoczesnej technice. Dane te stanowią podstawę do opracowania profilu przetwarzania informacji przez daną osobę i dalej na tej podstawie zindywidualizowania i spersonalizowania procesu jej rozwoju i edukacji. Planowane do realizacji badania głosu i mowy dzieci z zespołem Downa spełniają wymienione kryteria diagnostyczne. Z jednej strony wykorzystują one technikę laryngografii w jej najbardziej nowoczesnej odsłonie, z drugiej tradycyjne metody badania opinii rodziców lub opiekunów za pomocą, będącego aktualnie w fazie testowej narzędzia, jakim jest przewidziany do użycia kwestionariusz pVHI zaadaptowany do języka polskiego (Krasnodębska i inni, 2019). I na koniec uwaga ogólna: aktualny przyrost wiedzy ma charakter wykładniczy, a podejmowane działania badawcze, charakter już nie inter a transdyscyplinarny. W ten trend powinny wpisywać się badania prowadzone w pedagogice specjalnej. Zaprezentowany plan badań jest przykładem podejmowania takich właśnie działań. Kolejnym krokiem jest ich realizacja w praktyce diagnostycznej.

Bibliografia

- Hirano M. (1974). *Morphological structure of the vocal cord as a vibrator and its variations*. „Folia Foniatr” (Basel) 26(2), s. 89–94.
- Krasnodębska P., Szkiełkowska A. (2016). *Direct and indirect mucosalwave imaging techniques*. „Pol.Merk. Lek.” 40(238), s. 260–63.
- Krasnodębska P., Wolak T., Szkiełkowska A. (2017). *Proces tworzenia głosu-przegląd aktualnej literatury przedmiotu*. „Nowa Audiofonologia” tom 6, nr 4, s. 16–20.

- Krasnodębska P., Szkiełkowska A., Rosińska A., Domeracka-Kołodziej A., Włodarczyk E., Miaskiewicz A., Skarżyński H. (2019). *Polska adaptacja kwestionariusza oceny niepełnosprawności głosowej Pediatric Voice Handicap Index (pVHI)*. „Nowa Audiofoniologia” tom 8, nr 1, s. 55–59.
- Pinheiro A., Kerschene G. (2013). *Vibrational Dynamics of vocal folds using nonlinear normal modes*. „Med. Eng. Phys.” 35(8), s. 1079–88
- Rubacha K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Story B.H., Titze I.R. (1995). *Voice simulation with a body cover model of the vocal folds*. „J Acoust Soc. Am.” 97(2), s. 1249–60.
- Wołoskiuk B. (2016). *Rozwijanie komunikacji językowej u osób z zespołem Downa*. „Społeczeństwo i Rodzina” 48 (3), s. 58–70.
- Van der Berg J. (1958). *Myoelastic-aerodynamic theory of voice production*. „J Speech Hear Res.” 3(1), s. 227–44.
- Zielinska J. (2016). *Wybrane techniki obrazowania sygnałów w perspektywie pedagogiki specjalnej – przykłady zastosowania w praktyce diagnostyczno-terapeutycznej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Zur K., Cotton S., Kelchner L., Baker S., Weinrich B., Lee I (2007). *Pediatric Voice Handicap Index (pVHI): a new tool for evaluating pediatric dysphonia*. „Int. J. Pediatr Otorhinolaryngol”, 71(1), s. 77–82.

An example of a plan to test the voice and speech of children with the Down syndrome with the usage of modern diagnostic tools

Abstract

The article presents an exemplary plan of voice and speech testing in children with Down syndrome using modern diagnostic tools. As a theoretical basis of planned research was presented myoelastic-aerodynamic theory of phonation. Then, two research areas were presented. The first is application in assessment voice and speech of modern computer technology. A diagnostic and exploratory goal of this test is to assess the voice and speech of children with Down syndrome using the laryngography technique. The second research area covers the assessment made by the parents or guardians of the voice status of children in based on the Polish adaptation of the Pediatric Voice Disability Assessment Questionnaire Voice Handicap Index (pVHI) (Krasnodębska et al., 2019). A practical and implementation goal of presented research is to formulate indications for an objective and reliable diagnosis combining traditional diagnostic methods with modern measurement techniques and developing indications for an effective therapy process.

Keywords: diagnosis, voice, speech, Down syndrome

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Paedagogica 12 (2019)

ISSN 2299-2103

DOI 10.24917/22992103.12.9

Klaudia Piotrowska-Madej

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy nr 3 w Krakowie

Paweł Lewandowski

Software-Solutions

Łukasz Madej

Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie

AR i VR w edukacji i terapii dziecka z niepełnosprawnością intelektualną

Wprowadzenie

W czasach, gdy świat komputerowy jest inherentnie związany z pokoleniem XXI wieku, istotnym wymogiem dla współczesnej edukacji są wciąż ewoluujące technologie cyfrowe. Niezaprzeczalnie zatem powinny się stać integralnym elementem w projektowaniu procesu kształcenia. W codzienności XXI wieku to właśnie technologia niejednokrotnie jest kluczem do myślenia i poznawania świata (Warzocha, Winiarczyk, 2019). Jednakże, jak wskazują badania prowadzone podczas zdalnej edukacji w okresie pandemii koronawirusa COVID-19, ograniczony dostęp do komputerów, a także sieci internetowej uniemożliwia lub utrudnia edukację i terapię z wykorzystaniem sprzętu komputerowego (Solarz, Waliszewski, 2020). Ze względu na ograniczenia w wyposażeniu, trudności w edukacji z wykorzystaniem technologii cyfrowych mają szczególnie uczniowie z gospodarstw z obszarów wiejskich, jednak ograniczenia te dotyczą także uczniów mieszkających w dużych miastach. Braki w wyposażeniu w komputer częściej odczuwają rodziny samotnych rodziców niż małżeństw i są one mocno zróżnicowane względem poziomu dochodów gospodarstw domowych. Podczas gdy wśród gospodarstw z najniższej grupy decylowej, w skład których wchodzi uczniowie, prawie jedna trzecia uczniów nie ma dostępu do komputera lub musi się tym dostępem dzielić z rodzeństwem w wieku szkolnym, w gospodarstwach domowych z najwyższej grupy decylowej odsetek ten jest prawie trzykrotnie niższy (Myck, Oczkowska, Trzciniński, 2020). Niewątpliwie jednak w obecnych czasach zapewne zdecydowana większość osób nie wyobraża sobie zarówno edukacji, terapii oraz rozrywki bez wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK). To one zdominowały niemal całe codzienne życie, począwszy od pracy, edukacji, wypoczynku po zakupy, źródło wiedzy i informacji, dochodząc do rozrywki. Obecność w globalnej sieci internetowej ma wiele zalet, ale

niesie za sobą również i wiele niebezpieczeństw. Zatem należy podkreślić, że TIK jest niezwykle zdobyczą obecnego świata, ale również stanowi pewne zagrożenie, którego czasem nie widać bezpośrednio, natomiast jego skutki będą widoczne za kilka lat i będą mieć wpływ na jednostki tworzące społeczeństwo. Dlatego też, ważne jest to, aby człowiek z pełną świadomością wykorzystywał osiągnięcia techniki szczególnie tej komputerowej, ale również wiedział jakie zagrożenia i skutki uboczne może powodować ich stosowanie.

W edukacji od lat wykorzystywane są komputery, rozmaite sprzęty rozszerzające oraz ułatwiające ich użytkowanie, programy komputerowe dedykowane dla kształcenia i rozwijania umiejętności, a także portale edukacyjne i inne dostępne zasoby sieci Internet. Wielu autorów zajmuje się problematyką wykorzystania w edukacji narzędzi TIK, wielu z nich dostrzega ich niezwykle walory, ale też coraz częściej zwraca uwagę na zalecenia, które należy spełnić, aby w sposób bezpieczny i komfortowy korzystać z TIK. To powoduje, że warto za każdym razem zastanowić się jakie dany sprzęt czy program ma atuty, ale także opracować zalecenia poprawnego i przede wszystkim bezpiecznego użytkowania. Również w diagnozie i terapii dzieci, młodzieży oraz dorosłych z różnymi niepełnosprawnościami jest coraz powszechniej wykorzystywana technologia komputerowa. Powstało wiele dedykowanych rozwiązań, które pomagają osobom z różnymi niepełnosprawnościami korzystać z komputera bez ograniczeń. Wśród nich należy wymienić komunikatory, przyciski typu switch, specjalistyczne klawiatury, ramiona do uruchamiania sprzętu, a także specjalistyczne oprogramowanie np. MÓWik, Eduterapeutica Logopedia, Boardmaker oraz wiele innych. Komputerowe wspomaganie terapii jest to niewątpliwie dziedzina, która rozwija się bardzo dynamicznie i z dużym powodzeniem. Producenci niemal każdego dnia opracowują nowe rozwiązania bazujące nie tylko na wiedzy specjalistów z danej dziedziny, ale również na literaturze przedmiotu, która nieustannie podąża za nowoczesnym trendem, prezentując wyniki badań, a także nowatorskie rozwiązania pochodzące z całego świata. W tak dynamicznym rozwoju TIK niewątpliwie pomagają sami użytkownicy, którzy praktycznie od urodzenia są nieodłącznie związani z różnego typu multimedialnymi urządzeniami stacjonarnymi i mobilnymi. Obecność nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych w życiu młodych ludzi jest niezaprzeczalna (Dubis, Lichaczewski, 2019). Już od wczesnego dzieciństwa spotykają się z różnego rodzaju bodźcami, które to motywują jednostki do działania. Aplikacje komputerowe, które można bezpłatnie pozyskać są obecnie przeznaczone już dla bardzo małych dzieci, które nie ukończyły nawet pierwszego roku życia. Bardzo delikatne dotknięcie ekranu telefonu, tabletu lub innego tego typu urządzenia wywołuje efekt, który jest bardzo silny i niewątpliwie atrakcyjny dla małego dziecka. Jednak dziecko przyzwyczajone do takich bodźców, niekoniecznie będzie odpowiadało na bodźce słabsze pochodzące np. z nieruchomych obrazów, bez animacji.

Podsumowując można stwierdzić, że nowości technologiczne są nieodłącznie częścią życia młodych ludzi, którzy mają zdolność doskonałego poruszania się w wirtualnym świecie. Bezsprzecznie ich atrybutem są urządzenia mobilne takie jak smartfony oraz tablety, które zapewniają ciągły dostęp do sieci Internet. Osoby te urodziły się w świecie cyfrowym, zatem nie pamiętają czasów telewizorów bez

pilota czy telefonów niemających ekranów dotykowych (Andrzejewska, 2019). Tak jak wspomniano, tablet, komputer, telefon komórkowy, komputer z różnymi programami to również nieodzowna wizytówka XXI wieku w edukacji i terapii (Andrzejewska, 2019). Zatem warto się dokładniej przyjrzeć poszczególnym dostępnym narzędziom TIK i wybrać te, które są dostosowane do potrzeb i możliwości dzieci bez problemów rozwojowych, ale też i dzieci z niepełnosprawnością. Autorzy wyróżnili trzy kategorie aplikacji mobilnych:

1. Aplikacje instruktażowe zawierające elementy ćwiczeń, poprzez które użytkownikom zapewniane są określone zadania. Wymagają umiejętności poznawczych od osoby uczącej się. Większość gier jest klasyfikowanych do tej grupy aplikacji.
2. Aplikacje konstruktywno-produktywne, które posiadają otwarte oprogramowanie, umożliwiające użytkownikom tworzyć własne treści lub materiałów przy ich użyciu. Konstruktywne aplikacje są przeznaczone do kreatywnej ekspresji.
3. Aplikacje pozwalające na kierowanie, odkrywanie i eksperymentowanie w ramach zdefiniowanego kontekstu lub określonych ram. Wymagają one większego zaangażowania poznawczego niż aplikacje instruktażowe, ale mniejszego niż programy konstruktywne (Papadakis, Kaloglannakis, 2017).

Wielu badaczy np. Mechling (2011), Juszczuk (2004), Włodarczyk (2013), Zielińska (2012) wskazuje, że odpowiednio przygotowany komputer może znacząco wesprzeć niemal każdą terapię, której celem jest wszechstronny rozwój dziecka, a przede wszystkim jego dobro. Dzieci z niepełnosprawnością mają często ograniczone możliwości zarówno korzystania ze sprzętu, jak i doświadczania wielu rzeczy. Oczywiście, instytucje państwa starają się likwidować tego typu ograniczenia oraz przeszkody, ale niewątpliwie bariery niejednokrotnie są wręcz niemożliwe do pokonania. Dlatego też, do poznania świata warto wykorzystywać nowoczesne technologie umożliwiające wyeliminowanie wielu przeszkód w sposób naturalny i intuicyjny, bez konieczności angażowania wspomnianych instytucji. Do takich rozwiązań należy zaliczyć rzeczywistość rozszerzoną AR (z ang. *Augmented Reality*) oraz rzeczywistość wirtualną VR (z ang. *Virtual Reality*). Rysunek 1 przedstawia schemat koncepcyjny relacji pomiędzy światem rzeczywistym a wirtualnym oraz koncepcję rzeczywistości rozszerzonej.



Rys. 1. Schemat relacji: rzeczywistość-rzeczywistość rozszerzona-rzeczywistość wirtualna

Źródło: opracowanie własne

Rzeczywistość wirtualna dokonuje tzw. pełnej imersji, czyli zanurza użytkownika w wyobrażonym lub powielonym świecie (np. gry wideo, filmy lub symulacja lotu), a także dostarcza możliwość symulacji obecności w świecie rzeczywistym (np. oglądanie filmu, wydarzenie sportowe na żywo). Rzeczywistość rozszerzona nakłada natomiast informacje cyfrowe na postrzegany obraz świata rzeczywistego rozszerzając i wzbogacając jego odbiór (Goldman Sachs Group, 2016).

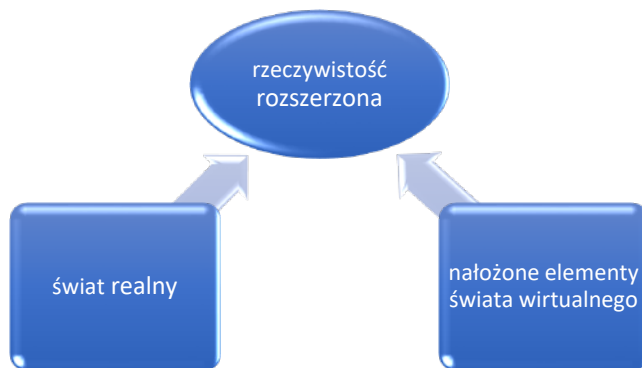
AR – Augmented Reality w edukacji

Nowoczesne metody kształcenia powinny wykorzystywać różnorodne dostępne środki, takie jak AR do zwiększenia efektywności przyswajania informacji (Kęsy, 2017).

Poszerzona rzeczywistość stanowi technologię informatyczną, która umożliwia połączenie odbieranych zmysłowo elementów świata rzeczywistego z komputerowo generowanymi obiektami (Hyun, Lee, Hu, 2009). Użytkownik technologii uzyskuje możliwość uzupełnienia identyfikowanych elementów świata realnego o wirtualne obiekty. Takie podejście reprezentuje nowy rodzaj czasu rzeczywistego, naturalny interface użytkownika w interakcji z otoczeniem i drugim człowiekiem. Elementy wzbogacające rzeczywistość mogą mieć różne formy, np.: tekstu, schematów, zdjęć, modeli graficznych 3D, filmów, dźwięków i innych (Skarka, Moczulski, Januszka, 2012). Niewątpliwie skłonność do korzystania przez dzieci i młodzież z aplikacji stosujących AR wynika z ich poszukiwania nowych przeżyć i doznań. Drugą ważną cechą tej technologii jest ich zdolność do przedstawiania wielu informacji (*storytelling*), które podnoszą atrakcyjność danego obiektu posiadającego np. swoją bogatą historię, dotychczas dostępną jedynie w bibliotekach (Berbeka, 2016).

Duże możliwości wizualizacyjne AR są wykorzystywane także, m.in., w projektowaniu złożonych urządzeń technicznych, studiowaniu budowy anatomicznej człowieka lub prezentacji różnorodnych, trudnych lub niemożliwych do obserwacji procesów i zjawisk w warunkach rzeczywistych. Efektywność technologii AR jest szczególnie cenna, kiedy może pomóc w zrozumieniu złożonych i trudnych do wytłumaczenia zagadnień lub gdy omawiane zagadnienia charakteryzuje wysoki stopień abstrakcji (Kęsy, 2017). Najszerze zastosowanie rozszerzonej rzeczywistości występuje w zakresie edukacji historycznej w formie np. interaktywnych przewodników po dziejach miast oraz miejscach historycznych, które znacznie się zmieniały na przestrzeni lat. Użytkownik może poruszać się po historycznym obiekcie w dowolnej epoce i uzyskiwać interesujące informacje na wyświetlaczu swojego urządzenia mobilnego. Informacje te są aktualizowane zgodnie z tym, jak porusza się użytkownik i wyświetlane są według jego indywidualnych potrzeb. Pozwala to użytkownikowi na znaczne pogłębienie swojego doświadczenia (Berbeka, 2016). Poprzez nakierowanie urządzenia z aplikacją AR np. na obraz, mapę lub zdjęcie budowli można uzyskać szczegółowe informacje na temat tego obiektu, zapoznać się z materiałami multimedialnymi oraz zobaczyć, jak wyglądała budowla w przeszłości (Berbeka, 2016). Rozszerzona rzeczywistość jest najczęściej tworzona na bazie identyfikacji znacznika, który dzięki kamerze odczytywany jest przez aplikację komputerową, wyświetlając równocześnie na ekranie urządzenia mobilnego informacje

tekstowe, modele graficzne 3D, filmy instruktażowe, animacje albo dźwięk. Znacznik inicjujący proces to drukowany lub wyświetlany obraz w postaci np. grafiki 2D, napisu, zdjęcia lub innego obiektu (Kęsy, 2017). Schemat rzeczywistości rozszerzonej został przedstawiony na rysunku 2.



Rys. 2. Schemat rzeczywistości rozszerzonej

Źródło: opracowanie własne

Zarówno koniunktura, jak i wdrożenie rozwiązań programowych polega na rozwoju odpowiednich i solidnych platform sprzętowych AR. Rozwój sprzętu napędzany jest natomiast postępem technologicznym w dziedzinie procesorów komputerowych, wyświetlaczy, czujników, prędkości mobilnego Internetu, żywotności baterii i wielu innych czynników (Glockner, Jannek, Mahn, 2014). Obecnie dostępnych jest szereg aplikacji wykorzystujących rzeczywistość rozszerzoną, które można zastosować w edukacji. Wielu nauczycieli dostrzega ich walory w zakresie rozwijania wiedzy i umiejętności. Przykładem jest firma QuiverVision, która produkuje i publikuje najbardziej kreatywne i urzekające aplikacje mobilne AR dla dzieci, rodzin i szkół. QuiverVision to wiodący na świecie specjaliści od rzeczywistości rozszerzonej, koncentrujący się na najnowocześniejszej technologii kolorystycznej, zapewniającej wysokiej jakości obrazy angażujące wszystkie grupy wiekowe (Rysunek 3). QuiverVision zapewnia prawdziwie magiczne efekty, którymi cieszą się dzieci, rodzice i nauczyciele (Rysunek 4). Kolejny produkt Quiver Education zaprojektowany został głównie z myślą o nauczycielach i uwzględnia treści edukacyjne. Dodatkowo powstały inne rozwiązania AR np. aplikacja Quiver Fashion „ożywiająca” projekty ubrań wydrukowane na kartkach papieru. Quiver Masks natomiast łączy kolorowanki rzeczywistości rozszerzonej ze śledzeniem ruchów i mimiki twarzy, dzięki czemu dziecko projektuje i dekoruje własne maski i czapki (Aplikacje Quiver, 2020).



Rys. 3. Przykładowe kolorowanki z aplikacji Quiver

Źródło: http://www.quivervision.com/wp-content/uploads/2019/11/WLT_kestrel_print_v3.pdf



Rys. 4. Dziecko korzystające z AR z aplikacji Quiver

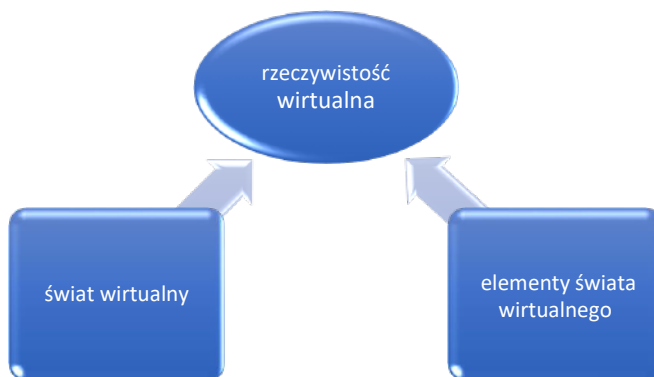
Źródło: opracowanie własne

Uznaje się, że rozwiązania technologii AR mogą być stosowane w wielu obszarach życia człowieka. Potwierdzeniem powyższego są wyszczególnione w badaniach rynkowych (sporządzonych dla technologii poszerzonej AR i wirtualnej VR rzeczywistości) grupy potencjalnych ich użytkowników. Według badań i analiz rynkowych szczególne zainteresowanie rozwiązaniami AR i VR (z różnymi akcentami aplikacyjnymi) wykazują: użytkownicy gier komputerowych, rynek medialny, przemysł filmowy, sektor handlu detalicznego, rynek nieruchomości, służba

zdrowia, edukacja, sektor wojskowy, a także działalność przemysłowa (Glockner, Jannek, Mahn, 2014).

VR – Virtual Reality jako narzędzie terapeutyczne

Wirtualna rzeczywistość to komputerowo skonstruowane trójwymiarowe środowisko, które pozwala użytkownikowi na poruszanie się i interakcję, której wynikiem jest stymulacja zmysłów człowieka (Żmigrodzka, 2017; Guttentag, 2010). Rzeczywistość wirtualna jest technologią komputerową umożliwiającą tworzenie efektu interaktywnego, trójwymiarowego świata. Polega na multimedialnym kreowaniu komputerowej wizji przedmiotów, przestrzeni i zdarzeń. Mogą to być zarówno elementy świata realnego w symulacji opracowanej komputerowo, jak i zupełnie fikcyjnego. Celem rzeczywistości wirtualnej jest stworzenie sztucznego świata, jak najbardziej przypominającego duplikat prawdziwego (Burdea, Coiffet, 2003). Rysunek 5 przedstawia schemat koncepcji podejścia rzeczywistości wirtualnej



Rys. 5. Schemat rzeczywistości rozszerzonej

Źródło: opracowanie własne

VR ma szczególne znaczenie w branżach oferujących produkty wykorzystywane w ramach spędzania czasu wolnego. W przypadku gier komputerowych VR powoduje, że przenoszą one gracza na zupełnie nowy poziom wielozmysłowych doznań. Cechą takich gier jest zanurzenie (*immersion*) gracza w sztucznie stworzonym środowisku (Berbeka, 2016). Technologia ta pozwala także na gamifikację edukacji i nauki na wyższym poziomie poprzez zwiększenie immersyjności aplikacji. Immersja bowiem jest ściśle powiązana z interaktywnością (interaktywne oglądanie mikro- i makrokosmosu, interaktywne uczestniczenie w rekonstrukcjach historycznych, czy też odbywanie wirtualnych i interaktywnych wycieczek po zabytkach). Gamifikacja nauki polega też, między innymi, na tym, by zmienić rzecz nieatrakcyjną w atrakcyjną. W tym przypadku użytkownik powinien otrzymać atrakcyjne narzędzie pracy do zwiększania swojej wiedzy oraz kompetencji (Świątek, 2014). Dlatego też warto rozważyć wprowadzenie programów z wykorzystaniem tej technologii w edukacji i terapii, które w sposób wirtualny, a zarazem atrakcyjny, wprowadzą

użytkownika w dane zagadnienie, a następnie młody człowiek będzie mógł przenieść swoje umiejętności do świata rzeczywistego. Przykładem takiej gry edukacyjnej, dedykowanej dla dzieci z niepełnosprawnościami i wykorzystującej technologię VR, jest przygotowana przez autorów aplikacja „Moja łazienka”.

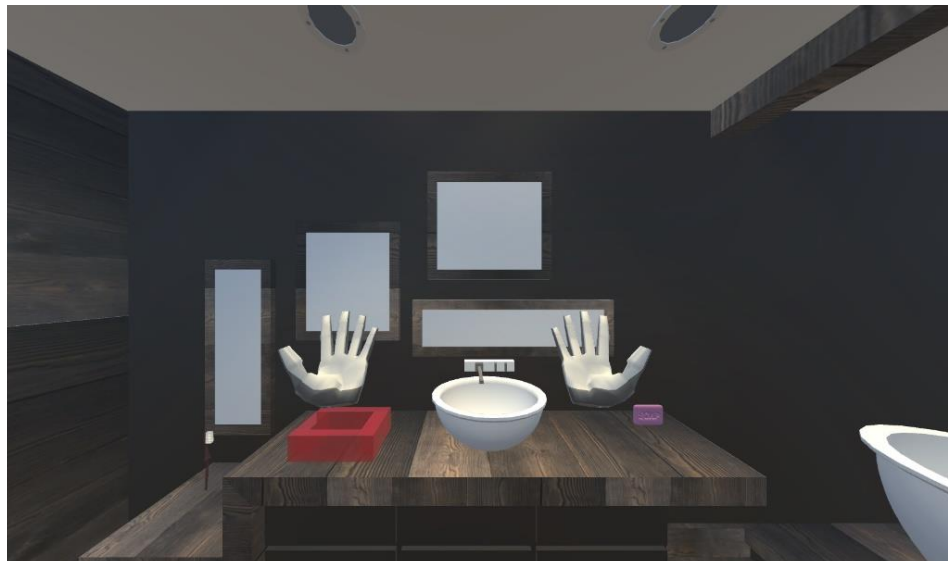
Celem tego projektu było opracowanie oraz implementacja oprogramowania opartego o wirtualną rzeczywistość do wspomagania rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Korzystając z technologii VR dzieci będą miały możliwość ćwiczenia czynności, które wykorzystują w świecie rzeczywistym. Aby ocenić zalety technologii VR w terapii osób z niepełnosprawnością intelektualną założono, że oprogramowanie będzie posiadało zaimplementowaną mechanikę poruszania oraz rotacji użytkownika na scenie oraz interakcji z elementami środowiska. Założony koncept przedstawia łazienkę (Rysunek 6), w której znajdują się przedmioty codziennego użytku, typowe dla miejsca jakim jest łazienka. Zadaniem dziecka jest chwycenie, a następnie umieszczenie przedmiotów w odpowiednich pojemnikach. Wszystkie elementy rzeczywistości wirtualnej są stworzone na podobieństwo świata rzeczywistego i jego elementów.



Rys. 6. Wygląd pomieszczenia – łazienki stworzonej w wirtualnej rzeczywistości

Źródło: opracowanie własne

Dodatkowo, aby możliwe było prowadzenie terapii z obszaru motoryki małej i dużej, prezentowane rozwiązanie, wykorzystujące okulary VR Oculus, połączono z możliwościami kontrolera LEAP MOTION. W rezultacie dziecko ma możliwość obserwacji ruchów swoich dłoni oraz palców, bez konieczności stosowania skomplikowanych kontrolerów zewnętrznych (Rysunek 7).



Rys. 7. Łazienka w VR – widoczne ręce, których ruchy są kontrolowane przez LEAP MOTION

Źródło: opracowanie własne

Opracowana aplikacja VR posiada 3 poziomy trudności, w których dziecko wykonuje coraz bardziej zaawansowane czynności:

- Poziom 1: Przed dzieckiem znajdują się 3 podstawowe przedmioty codziennego użytku oraz pojemnik. Zadaniem jest zebranie tych przedmiotów oraz odłożenie ich do pojemnika, który również znajduje się przed użytkownikiem.
- Poziom 2: Logika tego poziomu jest dokładnie taka sama jak poprzedniego, jednakże odróżnia go liczba elementów oraz ich położenie. W tym poziomie część elementów znajduje się za dzieckiem, co wymaga od niego wykonania skrętu tułowia bądź całkowitego obrócenia się.
- Poziom 3: Najbardziej zaawansowany z poziomów, w którym znajduje się najwięcej elementów do ułożenia. Dodatkowo dziecko musi odłożyć elementy do przypisanych im pojemników. Każdy z pojemników posiada nad sobą obrazki przedstawiające elementy, które powinny się w nim znaleźć. Pojemniki i elementy rozproszone są dokoła użytkownika.

Opracowane narzędzie terapeutyczne jest wykonane w sposób atrakcyjny graficznie, łatwe w obsłudze oraz motywuje potencjalnego użytkownika do działania. Natomiast największym jego atutem jest to, że jest dostosowane do potrzeb i możliwości dzieci z niepełnosprawnością. „Moja łazienka” ćwiczy umiejętności, które są trudne do opanowania przez dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną i wymagają wielokrotnych powtórzeń, niezmiernie żmudnych i nieatrakcyjnych z punktu widzenia dziecka (Rysunek 8).



Rys. 8. Ćwiczenia na opracowanym symulatorze łazienki w technologii VR

Źródło: opracowanie własne

Korzyści i niebezpieczeństwa wynikające z użytkowania AR i VR

Tak jak każda inna technologia, również i komputerowa ma swoje zalety, ale też i wady. Charakter ich wpływu zależy od celu w jakim wykorzystują ją użytkownicy (Eichenbaum, Bavelier, Green, 2015). Jej wykorzystanie może przynieść potencjalne korzyści w czterech obszarach: poznania, motywacji, emocji i funkcjonowania społecznego. Gry mogą być skutecznymi narzędziami treningu mózgu, poprawiającymi percepcję wzrokową, koncentrację, pamięć, poruszanie się i wielozadaniowość, przy jednoczesnym zwiększeniu szybkości i dokładności (Goldstein, 2019). Przez dekady w zakresie prac badawczych psychologów znajdowały się gry jako model nauki motywowanej wewnętrznie. Techniki takie jak: mechanizmy kontroli, wyzwania, zaciekawienia, współpracy czy rywalizacji są bazowymi elementami teorii motywacji. W ramach efektywnego środowiska nauki opartego na grach edukacyjnych użytkownik gry pracuje, aby osiągnąć pewien cel, podejmując po drodze różne decyzje i przyjmując ich konsekwencje (Żmigrodzka, 2017). Technologie wirtualnej rzeczywistości z jednej strony bardzo dynamicznie wkraczają do świata nauki, z drugiej powodują obawy dotyczące korzystania z nowych technik nauczania. Przyczyny takiego podejścia należy się doszukiwać w niewielkiej wiedzy na temat zalet AR i VR lub w braku pomysłu na wdrożenie pomocy naukowych. Ekspertzy zauważają potrzebę wprowadzenia do edukacji elementów wirtualnej rzeczywistości. Dostarczanie doświadczeń, które bezpośrednio będą kompatybilne z materiałem przekazanym podczas edukacji jest bardzo istotnym zagadnieniem z punktu widzenia nowoczesnej edukacji i terapii (Żmigrodzka, 2017).

W Raporcie Komisji Europejskiej *Edukacja dla Europy* zapisano, że współczesne techniki informatyczne powinny zajmować istotne miejsce w procesie kształcenia bowiem, między innymi, przyczyniają się do:

- większego zainteresowania i zaangażowania uczniów podczas zajęć,
- szybkiego i efektywnego przyswajania wiedzy i dłuższego jej zapamiętywania,
- pomocy w skupieniu uwagi na trudniejszych i kluczowych kwestiach,
- ułatwienia powtarzania wiedzy i zdobytych umiejętności,
- wzrostu motywacji do nauki (Warzocha T., Winiarczyk, 2019).

Jednakże, tak jak wspomniano, należy pamiętać, że korzystanie z zasobów cyfrowego świata może przynieść oprócz korzyści także wiele zagrożeń, w tym nieuświadomionych i jeszcze nieodkrytych (Andrzejewska, 2019). Główne obawy dotyczące korzystania z gier AR i VR przez dzieci są związane z ich zawartością, z wpływem na zachowanie, z możliwością dostępu do nieodpowiednich treści (Goldstein, 2019). Zaciera się również granica między światami realnym i wirtualnym, a ich rzeczywistość przestrzeń znajduje się w wirtualnym wymiarze. Użytkownicy oddalając się od rzeczywistości, zaczynają być zagrożeni immersją – zanurzeniem w świat, z którego trudno się wydostać (Wrońska, 2015).

Znacznie poważniejsze od skutków fizycznych uzależnienia od technologii informacyjnych są skutki psychologiczne, których konsekwencją mogą być problemy w komunikacji werbalnej i niewerbalnej. Wśród najczęstszych negatywnych skutków psychologicznych używania TIK można wymienić: zaburzenia pamięci i koncentracji, zaniedbywanie życia rodzinnego, problemy w nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji interpersonalnych, fobie społeczne (które mogą prowadzić nawet do skrajnego wyalienowania), stany depresyjne, porzucenie dotychczasowych zainteresowań, zaniedbywanie podstawowych obowiązków szkolnych czy zawodowych, egocentryzm, zaburzenia osobowości, obniżenie możliwości intelektualnych, brak zainteresowania własnym zdrowiem i trudności finansowe (Furmanek, 2014; Zwolak, 2020). Obok problemów o charakterze psychicznym należy dostrzec wiele konsekwencji dla zdrowia fizycznego. Skutki fizjologiczno-fizyczne uzależnienia od korzystania z technologii informacyjnych mogą być związane z ilością czasu, jaki użytkownik spędza w nienaturalnej dla człowieka pozycji ciała. Obsługa sprzętu stacjonarnego i mobilnego wymusza na użytkowniku przyjmowanie pozycji dostosowanej do posiadanego sprzętu. Do najczęstszych skutków uzależnienia w wymiarze fizjologicznym można zaliczyć: pogorszenie wzroku i słuchu, ból pleców i kręgosłupa (który może być jednym z objawów zmian zwyrodnieniowych), osłabienie układu odpornościowego (a tym samym podatność na infekcje), podrażnienia skóry (które są rezultatem nadmiernej podatności na cząsteczki kurzu i jonizowanie dodatnie urządzeń elektronicznych), bezsenność oraz nadpobudliwość (Węgrzyn-Odzioba, 2019).

Stosowanie VR niesie za sobą dodatkowe niebezpieczeństwa, które są związane bezpośrednio z wirtualnym światem i przebywaniem w nim oraz rodzajem sprzętu, który wykorzystuje się w obsłudze programów. Gogle VR, które użytkownik zakłada na głowę, posiadają praktycznie wszystkie cechy klasycznego monitora, a użytkownik patrzy na niego z odległości zaledwie kilkudziesięciu milimetrów. Nieruchomość mięśni gałek ocznych powoduje ich osłabienie. Dlatego ważne jest, aby korzystać z tych gier nie dłużej niż 20 minut, a następnie robić przerwę i pobudzić gałki oczne

do działania poprzez np. popatrzenie w dal lub obrysowanie wzrokiem konturów obrazka zawieszonego na ścianie. Dysonans między ruchem na ekranie a brakiem fizycznej interakcji, czy też zmiany położenia względem tego co się dzieje w świecie wirtualnym prowadzi do choroby symulacyjnej. Choroba ta objawia się dokładnie tak samo jak w przypadku choroby lokomocyjnej. Kiluminutowa rozgrywka w goglach VR może przyczynić się do oszołomienia, zawrotów głowy, podwyższonej potliwości, bólów głowy, senności, apatii czy ograniczenia koncentracji.

Technologia VR, jak każda inna, powstała dla ludzi, należy jednak pamiętać o kontrolowaniu siebie oraz swoich bliskich. Zalecane jest wykonywanie częstych przerw oraz kontrolowanie zawartości jaka zostanie uruchomiona w tej technologii, szczególnie, gdy korzystają z niej dzieci.

Podstawowe zasady bezpiecznego korzystania z technologii AR i VR

Bezpieczeństwo zdrowotne i zagrożenia bezpieczeństwa zdrowotnego stanowią źródło wiedzy dla badaczy, którzy analizując problemy z pogranicza medycyny, psychologii, polityki społecznej, edukacji, socjologii, prawa, informatyki i wielu innych, będą poszukiwać rozwiązań pozwalających pogodzić nieuchronny i dynamiczny rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych z ograniczeniami fizyczno-psychologicznymi jednostek. Rozwój nowoczesnych technologii to proces wymagający stałego monitorowania zmian i analizy przeobrażeń, które zachodzą w związku z tym. Ważnym elementem systemu edukacji jest kształcenie, od najmłodszych lat, zarówno korzyści, jak i zagrożeń płynących z nowoczesnych technologii informacyjnych, a także tempa zmian, które niesie za sobą potrzebę ciągłego dokształcania (Węgrzyn-Odzioba, 2019). Jak zasygnalizowano, młodzi ludzie korzystający z doświadczeń wirtualnego świata często nie mają świadomości zagrożeń i nie zawsze dobrze radzą sobie w sytuacji ryzyka. Wskazuje to na potrzebę prowadzenia rozmaitych działań zmierzających do podniesienia poziomu ich kompetencji oraz rozwijania umiejętności twórczego, ale bezpiecznego poruszania się w świecie nowych technologii (Dubis, Lichaczewski, 2019). W literaturze stworzono wiele zasad bezpiecznego stosowania TIK w odniesieniu do korzystania z Internetu, rozmaitych programów komputerowych, a także sprzętu, który jest wykorzystywany do ich obsługi przez użytkownika. Ogólne wskazówki dotyczące korzystania z gier komputerowych przez dzieci, przedstawiono poniżej:

- 1) Upewnij się, że zawartość gry jest odpowiednia dla twojego dziecka.
- 2) Ustal zasady dotyczące czasu korzystania z gier przez dzieci.
- 3) Spędzaj część czasu wolnego, grając z dziećmi.
- 4) Śledź zwyczaje dzieci podczas zabawy, dzięki temu będzie możliwe natychmiastowe zidentyfikowanie oznak nadmiernego zaangażowania lub uzależnienia.
- 5) Omów treść gier – ustal, które elementy przypominają rzeczywistość i co szczególnie podoba się dzieciom w tych grach.
- 6) Zachęcaj do krytycznego myślenia. Dzieci są bardzo dochodową grupą docelową dla reklamodawców internetowych, dlatego powinny być zawsze czujne, aby umieć odróżnić informacje od treści reklamowych w wirtualnych światach.
- 7) Nie korzystaj z gry, która wywołuje dyskomfort u dziecka Samara (2019).

Stosowanie się do powyższych zasad może pozytywnie wpłynąć na proces edukacji i terapii z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych, zwłaszcza w obszarze rzeczywistości rozszerzonej oraz wirtualnej. Należy również pamiętać, że w przypadku dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością trzeba wziąć pod uwagę dodatkowo następujące aspekty:

- 1) Stan narządu wzroku oraz aparatu słuchowego dziecka, bowiem np. wady refrakcji lub inne schorzenia narządu wzroku mogą być przeciwwskazaniem do użytkowania danego typu programów lub sprzętu.
- 2) Dodatkowe zaburzenia neurologiczne, w tym epilepsja, ponieważ stosowanie gier może pobudzić układ nerwowy i wywołać atak epilepsji.
- 3) Możliwości bezpiecznego poruszania się, bowiem dziecko korzystające ze sprzętu korygującego lub ułatwiającego poruszanie się np. ortezy może mieć trudności w swobodnym ruchu.
- 4) Lęki dziecka, np. przed zasłanianiem oczu, przed otwartą przestrzenią, przed wysokością.
- 5) Możliwości koncentracji uwagi na danym obiekcie powinna być dostosowana do aktualnych możliwości dziecka, bowiem zbyt krótkie lub zazwyczaj zbyt długie stosowanie gry może przynieść efekt np. rozdrażnienia oraz pobudzenia spowodowanego zbyt długim i intensywnym trwaniem bodźca.

Podsumowanie i wnioski

Niezaprzeczalna jest konieczność poszukiwania rozwiązań w edukacji i terapii wpisujących się w nowoczesne trendy, a uwzględniających immersję najmłodszego pokolenia w cyfrowym świecie oraz napór współczesnych i wszechobecnych technologii (Warzocha, Winiarczyk, 2016). Rzeczywistość wirtualna (VR) i rzeczywistość rozszerzona (AR) są obecnie bardzo dynamicznie rozwijającymi się technologiami. Jest wiele przykładów w codziennym życiu jak VR i AR mogą przekształcić istniejące sposoby realizacji wielu czynności - od zakupu nowego domu, interakcji z lekarzem lub oglądania meczu piłki nożnej po poznawanie wnętrza muzeum w Luwrze (Goldman, 2016). Zarówno VR (który zanurza użytkownika w wirtualnym świecie), jak i AR (który nakłada informacje cyfrowe na świat fizyczny), można wykorzystać w codziennej edukacji i terapii. Niewątpliwie są dużym uatrakcyjnieniem zajęć, ale jednocześnie trzeba do nich podchodzić jak do zagadnień uzupełniających, a nie zastępujących proces edukacyjny, szczególnie w przypadku dziecka z niepełnosprawnością. Potencjał edukacyjny technologii rozszerzonej rzeczywistości jest związany z jej możliwościami prezentacyjnymi. Zastosowanie rozszerzonej rzeczywistości może stanowić efektywny środek dydaktyczny, który uzupełni bazę dydaktyczną szkół (Kęsy, 2017). Rozszerzona rzeczywistość jest coraz bardziej przyjazna dla użytkownika. Współpraca i obsługa tych systemów staje się coraz bardziej intuicyjna i prosta. Od wielu lat prowadzone są badania naukowe, przeprowadzane na całym świecie, nad interfejsami i interakcją użytkownika z systemami rozszerzonej rzeczywistości (Pardel, 2009). Natomiast wirtualna rzeczywistość daje możliwość wejścia w świat, który może być niedostępny dla użytkownika z wielu względów. Pozwala poznać odległe miejsca, zobaczyć wnętrza znanych budowli, przeżyć

przygody, jadąc samochodem, pilotując helikopter, wspinając się na szczyt górski czy zdobyć umiejętności, które będą wykorzystywane w przyszłości w rzeczywistym świecie. Jednakże zawsze należy pamiętać, że technologie mogą być też źródłem zagrożeń. Dlatego trzeba je użytkować z należytą rozwagą, stosując się do zasad, pozwalających w sposób bezpieczny korzystać z danego urządzenia lub programu komputerowego. Warto również zaznaczyć, że niektórzy uczniowie nie mają wystarczającego dostępu do sprzętu komputerowego i dostępu do Internetu, zatem nie mogą w swojej edukacji i terapii korzystać z tych rozwiązań (Uchwat-Zaród, 2020; Pardel, 2009). Niewątpliwie rozszerzona oraz wirtualna rzeczywistość w edukacji i terapii są bardzo interesującym zagadnieniem, również w odniesieniu do współczesnych badań naukowych. W związku z tym, iż jest to dziedzina stosunkowo młoda, zakres problemów, jakie można przeanalizować i zgłębić jest wciąż bardzo obszerny, a wiele nowych zagadnień powstaje wraz z rozwojem nowych technologii.¹ Skutki używania, przynajmniej niektórych urządzeń oraz programów, będą znane dopiero w przyszłości, bowiem brak jest jeszcze wystarczających badań w tym zakresie. Zatem kolejnym etapem powinno być przeprowadzenie reprezentatywnych badań wśród dzieci, zarówno tych, bez problemów rozwojowych oraz tych, z niepełnosprawnością, które określiłyby wpływ omawianych technologii na proces edukacji, terapii i nabywania nowych umiejętności.

Bibliografia

- Andrzejewska A. (2019). Świat wirtualny miejscem nawiązywania i utrzymywania relacji przez młodzież. W: A. Wrońska, R. Lew-Starowicz, A. Rywczyńska (red.), *Edukacja – relacja – zabawa. Wieloaspektowość Internetu w wymiarze bezpieczeństwa dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Aplikacje Quiver: <http://www.quivervision.com/apps/>.
- Berbeka J. (2016). Teoretyczne podstawy zachowań turystycznych. W: J. Berbeka (red.), *Zmiany zachowań turystycznych Polaków i ich uwarunkowań w latach 2006–2015*. Kraków: Fundacja Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie.
- Berbeka J. (2016). Wirtualna i rozszerzona rzeczywistość a zachowania konsumentów. „*Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*”, nr 303.
- Burdea G., Coiffet P. (2003). *Virtual Reality Technology*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Dubis M., Lichaczewski H. (2019). Edukacja dla bezpieczeństwa w cyberprzestrzeni – wyzwania i zagrożenia. „*Edukacja dla bezpieczeństwa*”, nr 1 (42).
- Eichenbaum A., Bavelier D., Green C.S. (2015). Video games. Play that can do serious good. *American Journal of Play*, nr 7 (1).
- Furmanek W. (2014). *Zagrożenia wynikające z rozwoju technologii informacyjnych*. „*Dydaktyka Informatyki*”, nr 9.
- Glockner H., Jannek K., Mahn J., Theis B. (2014). *Augmented reality in Logistic*. DHL Customer Solutions & Innovation.

¹ Pardel P., *Przegląd ważniejszych zagadnień rozszerzonej rzeczywistości*, „*Studia informatica*”, 2009, nr 1 (82).

- Goldman Sachs Group (2016). *Profiles in Innovation*. „Virtual & Augmented Reality”, nr 13.
- Goldstein J. (2019) Bezpieczne granie W: A. Wrońska, R. Lew-Starowicz, A. Rywczyńska (red.), *Edukacja – relacja – zabawa Wieloaspektowość Internetu w wymiarze bezpieczeństwa dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Guttentag D.A. (2010). *Virtual Reality: Applications and Implications for Tourism*. „Tourism Management”, nr 31 (5).
- Hyun M.Y., Lee S., Hu C. (2009). *Mobile-Mediated Virtual Experience in Tourism: Concept, Typology and Applications*, „Journal of Vacation Marketing”, nr 15 (2).
- Kęsy M. (2017). *Poszerzona rzeczywistość w edukacji*, „Dydaktyka Informatyki”, nr 12.
- Myck M., Oczkowska M., Trzciński K. (2020). *Zamknięte szkoły: warunki uczniów do nauki zdalnej w okresie pandemii COVID-19*. CenEA Centrum analiz ekonomicznych-komentarze CenEA.
- Papadakis S. J., Kaloglannakis M. (2017). *Mobile educational applications for children. What educators and parents need to know*. „International Journal of Mobile Learning and Organisation”, nr 11 (2):1.
- Pardel P. (2009). *Przegląd ważniejszych zagadnień rozszerzonej rzeczywistości*. „Studia informatica”, nr 1 (82).
- Samara V. (2019). Praktyczne wskazówki dotyczące prawidłowego, nieryzykownego i bezpiecznego dla zdrowia korzystania z technologii interaktywnych. W: A. Wrońska, R. Lew-Starowicz, A. Rywczyńska (red.) *Edukacja – relacja – zabawa Wieloaspektowość Internetu w wymiarze bezpieczeństwa dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Skarka W., Moczulski W., Januszka M. (2012). *Interaktywne technologie w procesie kształcenia*. „Szybkobieżne Pojazdy Gąsienicowe”, nr 1.
- Solarz J. K., Waliszewski K. (2020). *Pandemia czy wojna pokoleń*. „Finanse i prawo finansowe”, nr 2.
- Szostak P., Hetman P. (2020). *Szkoła – błąd 404. Ile dzieci w Polsce nie może brać udziału w zdalnych lekcjach*. „Gazeta Wyborcza”.
- Świątek P. (2014). *Rodzaje gier użytkowych (serious games) oraz ich zastosowanie w edukacji – opis zjawiska*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia de Cultura”, nr VI.
- Uchwat-Zaród D. (2020). *Edukacja zdalna – od mądrej dydaktyki do narzędzi cyfrowych*. „Języki obce w szkole”, nr 2.
- Warzocha T., Winiarczyk A. (2019). *Jeszcze wybór czy już konieczność wykorzystywania przez nauczycieli TIK w edukacji? – opinie studentów kierunków nauczycielskich Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach i Uniwersytetu Rzeszowskiego*. „Studia Pedagogiczne Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, nr 33.
- Węgrzyn-Odzioba L. (2019). *Zagrożenia bezpieczeństwa zdrowotnego związane z technologiami informatyczno-komunikacyjnymi*. „Teki of Political Science and International Relations”, nr 14/1.
- Wrońska M. (2015). *Od kultury nadmiaru poprzez kulturę wyrzucania do kultury medialnej*. W: M. Tanaś, S. Galanciak (red.), *Cyberprzestrzeń – Człowiek – Edukacja. Cyfrowa przestrzeń kształcenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zwolak E. (2020). *Uzależnienie od Internetu (siecioholizm) – objawy, rodzaje i skutki! Sprawdź, jak leczyć uzależnienie od komputera!*, <https://echodnia.eu/swietokrzy->

skie/uzaleznienie-od-internetu-siecioholizm-objawy-rodzaje-i-skutki-sprawdz-jak-leczyc-uzaleznienie-od-komputera/ ar/13645143.

Żmigrodzka M. (2017). *Techniki wirtualnej rzeczywistości w procesie edukacji*. „Marketing instytucji naukowych i badawczych”, nr 4(26).

AR and VR in education and therapy of a child with intellectual disability

Abstract

The article presents educational values and dangers related to the use of augmented and virtual reality technology. Selected applications available on the Polish market and solutions dedicated to children with disabilities developed by the authors were presented, too.

Keywords: Augmented reality, virtual reality, computer programs, education, therapy

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Paedagogica 12 (2019)

ISSN 2299-2103

DOI 10.24917/22992103.12.10

Monika Gumulak

Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej

Nadmierne korzystanie z mediów a zaburzenia integracji sensorycznej (na przykładzie małego dziecka)

Wprowadzenie

Jako terapeuta integracji sensorycznej coraz częściej spotykam zaniepokojonych rodziców, których dzieci przejawiają nietypowe zachowania. Otwarcie mówią o tym, że mają już dość, że ich funkcjonowanie społeczne jest wykluczone ze względu na zachowanie ich dziecka. Głównie dotyczy to wyjść z domu, które stają się niemożliwe ze względu na nieustające krzyki oraz płacz. Często towarzyszy im także lęk przed nowymi rzeczami czy osobami. Rodziców martwiły stereotypowe zachowania: kręcenie się wokół własnej osi, wprawienie przedmiotów w ruch wirowy, szeregowe układanie zabawek czy wybiórczość pokarmowa. Niejednokrotnie pytali czy ich dziecko może mieć autyzm (ASD).

Z perspektywy terapeuty integracji sensorycznej wiem, że dużo dzieci o zaburzonym zachowaniu czy rozwoju, opóźnionym rozwoju mowy oraz z wybiórczością pokarmową, to często te dzieci, które od bardzo wczesnego okresu swojego życia stymulowane były mediami elektronicznymi.

W mojej praktyce zawodowej spotykam się dość często z tym, że rodzic pozwala dziecku na kontakt z tabletem, smartfonem, telewizją, nie mając świadomości jaki negatywny wpływ ma to na jego rozwój. Takie sytuacje zdarzają się coraz częściej. Widać to głównie u młodych rodziców, chociaż absolutnie nie jest to regułą. Coraz częściej młodzi rodzice są świadomi różnych zagrożeń. Jednak jest grupa tych, którzy pozwalają swoim dzieciom na stymulację mediami od momentu, gdy jest w stanie ono utrzymać smartfon czy tablet w ręce. U dzieci tych diagnozowane są przede wszystkim zaburzenia integracji sensorycznej oraz opóźniony rozwój mowy. Mając świadomość skali problemu w oparciu o *case study* postaram się przybliżyć działania diagnostyczne i terapeutyczne oraz ich efekty.

Integracja sensoryczna i jej znaczenie w odbieraniu bodźców

Zbigniew Przyrowski zaznacza, że „integracja sensoryczna to pewna zdolność, sprawność systemu nerwowego, której uczymy się przez całe życie” (Przyrowski

2019:14). Zwraca jednak uwagę na to, że najbardziej intensywnym okresem doskonalenia tego mechanizmu jest czas od okresu prenatalnego, kiedy dziecko uczy się zauważać docierające do niego bodźce sensoryczne wszystkimi zmysłami jednocześnie, do szóstego, siódmego roku życia. Nauka ta polega na coraz sprawniejszej umiejętności rozpoznawania tych informacji w relacji do siebie. Oznacza to, że oczy widzą, lecz mózg nadaje znaczenie temu co widzimy, w relacji wszystkich innych wrażeń, które są rejestrowane przez nasze zmysły. W taki właśnie sposób powstaje percepcja tego, co dzieje się wokół nas. Jeśli mózg sprawnie rozpoznaje i nadaje właściwe znaczenie temu co widzi, słyszy, czuje, wówczas sprawniej myślimy, koncentrujemy się, mówimy, czy też czytamy.

Każde dziecko wraz z wiekiem zmienia swoje zachowanie w różnych sferach (za: Przyrowski 2019; Odowska-Szlachcic 2011:11–13). Ważnym czynnikiem, który to warunkuje jest integracja sensoryczna. Sprawniejsza precyzja mechanizmów integracji sensorycznej kształtuje się poprzez kontakt ze środowiskiem. Jeśli dziecko ma możliwość zdobywania doświadczeń ruchowych, w relacji do innych wrażeń dotykowych czy słuchowych, w ciągu dnia na placu zabaw, w lesie itp., tym lepiej integruje wrażenia zmysłowe. Powoduje to, że dziecko lepiej dostosowuje się do wymagań środowiska. Wówczas mówimy, że rozwój dziecka jest prawidłowy (za: Przyrowski 2019; Kranowitz 2016: 68).

Integracja sensoryczna to złożony mechanizm, który wymaga wieloletnich doświadczeń. Mózg w tym czasie uczy się filtrować informacje te ważne od tych mniej ważnych, które są w bodźcach sensorycznych docierających do zmysłów dziecka. Przykładem może być zmysł słuchu. Odbiera on wszystkie dźwięki, które nas otaczają, jednak reagujemy na te, które nas interesują. Jeśli ktoś nas woła a proces filtracji, który jest częścią mechanizmu integracji działa prawidłowo, to głos do nas dociera. Jeśli jednak głos nie dociera, to pojawia się problem z reakcją (za: Przyrowski 2019; Przybyła 2016:112; Kranowitz 2012:67–74)

Zbigniew Przyrowski (2019:16) podkreśla, że integracja sensoryczna to również umiejętność przesyłania przez sieć neuronów informacji w naszym mózgu tak, by docierały do odpowiednich jego części, gdzie nabiorą znaczenia. Zwraca uwagę, że bodźce są rejestrowane przez odpowiednie ośrodki recepcyjne każdego ze zmysłów, ale mózg na różnych poziomach nadaje im znaczenie. Wówczas postrzegamy rzeczy takie, jakie są rzeczywiście. Bodźce przesyłane są drogami neuronalnymi – neuronami połączonymi ze sobą synapsami. Informacje o nich są kodowane w postaci impulsu bioelektrycznego. Jednak by dotarły szybko i sprawnie do odpowiednich miejsc w mózgu, muszą mieć właściwy potencjał (siłę), a drogi po których przebiegają, muszą być jak autostrady o dużej przepustowości. W procesach integracji sensorycznej mózg, rejestrując i opracowując docierające do nas bodźce, kształtuje, rozwija – można powiedzieć zmienia niektóre szlaki neuronalne z dróg podrzędnych na autostrady. Ważna jest ilość, zmienność oraz siła bodźców, ponieważ wpływa na ten proces i wzmacnia go lub nie.

Proces ciągłego rozwoju sieci połączeń międzysynaptycznych nazwany jest plastycznością neuronalną (za: Kossut 2006). Można wyróżnić różne typy plastyczności. Jest to plastyczność rozwojowa, kompensacyjna, plastyczność wywołana silnym bodźcem sensoryczno-ruchowym, plastyczność związana z uczeniem się,

związana z uzależnieniem i plastyczność patologiczna. U podstaw plastyczności neuronalnej w każdym z tych typów leży zmiana siły połączeń między neuronami i liczby połączeń neuronalnych (za: Wójcik 2011; Przyrowski 2019:23). Możliwość zmian w obrębie sieci połączeń neuronalnych jest jednym z najważniejszych założeń terapii integracji sensorycznej. Małe dziecko w momencie zabawy dostarcza do mózgu nowe i silne impulsy poprzez receptory wszystkich systemów sensorycznych. Impulsy biegną poprzez sieć neuronalną, trafiając na synapsy, które łączą poszczególne neurony. Jeśli liczba tych impulsów jest większa niż możliwości synaps, wówczas mózg tworzy nowe połączenia, nowe synapsy (za: Przyrowski 2019:23; Przybyła 2016:113).

Integracja sensoryczna to możliwość nadania właściwego znaczenia odbieranym wrażeniom i dostosowania do tego siły reakcji – emocje (Przyrowski 2019: 16). Zmysły odbierają wrażenia płynące z otoczenia, np. dotyk z faktury materiału, z którego zrobiona jest odzież. Jednak to mózg w procesie integracji nadaje siłę tym wrażeniom i określa jakość i siłę emocji w odpowiedzi na te wrażenia. Dziecko akceptuje je lub nie. Wówczas nie chce nosić tego ubrania. Nasze zachowanie, reakcje emocjonalne są w pewien sposób uwarunkowane procesami integracji sensorycznej. Jest to uwarunkowane od umiejętności i nadania odpowiedniego znaczenia czy siły docierającego do nas bodźca. (za: Przyrowski 2019; Przybyła 2016:112; Karga 2011:221). Integracja sensoryczna to także nauka różnicowania docierających do nas bodźców. Doświadczając sensorycznie, uczmy się prawidłowo dostrzegać podobieństwa i różnice między bodźcami sensorycznymi. Dzięki procesom integracji sensorycznej potrafimy rejestrować bodźce, dostosować siłę reakcji do jakości bodźca, możemy wskazać gdzie i jaki to bodziec. Możemy wskazać czym się różni od innych rejestrowanych bodźców w zasięgu tego samego zmysłu. W związku z tym dziecko jest w stanie znaleźć różnice między podobnymi dźwiękami, dokonuje analizy słuchowej wyrazu. Dotyczy to nie tylko słuchu, ale również wzroku.

Rodzaje zaburzeń przetwarzania sensorycznego

Zgodnie z klasyfikacją Lucy Jane Miller, wyróżnić możemy trzy typy dysfunkcji zaburzeń SI.

Pierwszy typ dysfunkcji to zaburzenia modulacji, które wiążą się z regulacją przepływu impulsów sensorycznych w systemie nerwowym. Reakcja na bodziec powinna być współmierna do jego natężenia. Jeśli jest nieadekwatna to oznacza dysfunkcję, którą można zaklasyfikować do jednego z podtypów. Miller wymienia trzy podtypy: nadwrażliwość sensoryczna, podwrażliwość sensoryczna oraz poszukiwanie bodźców sensorycznych (za: Jodzis, 2016; Przyrowski 2019:115–131). Drugim typem dysfunkcji SI są zaburzenia różnicowania sensorycznego. Prawidłowa dyskryminacja sensoryczna stanowi podstawę postrzegania schematu ciała oraz podstawę mechanizmu *feed-forward*, potrzebnego przy planowaniu ruchu i odpowiedzi posturalnych. W przypadku dysfunkcji różnicowania sensorycznego pojawiają się problemy z interpretacją bodźców sensorycznych. Osoby z dysfunkcją różnicowania sensorycznego nie są zdolne do oceny podobieństw i różnic bodźców. Występuje u nich niezgrabność ruchowa i potrzebują dodatkowego czasu na reakcję. Trzeci typ

dysfunkcji SI to problemy motoryczne. Osoby mające takie trudności mają problemy z ruchem posturalnym i wolicjonalnym. Wyróżnić możemy dwa podtypy tej dysfunkcji. Pierwszy podtyp to zaburzenia posturalne, czyli trudności w stabilizowaniu ciała podczas ruchu lub spoczynku, nieprawidłowe napięcie mięśniowe, nieodpowiednia kokontrakcja, zaburzone reakcje równoważne, zaburzone koordynacja wzrokowo-ruchowa (za: Jodzis, 2016). Drugi podtyp to dyspraksja, czyli zaburzenie zdolności do planowania bardziej złożonych działań motorycznych. Niezgrabność ruchowa i zła koordynacja w obszarach motoryki dużej, małej i oralnej (za: Jodzis, 2016; Platt, 2016:16–17; Kirby, 2010:22–24)

Konsekwencje wynikające z przestymulowania dziecka urządzeniami elektronicznymi w świetle badań

Badanie przeprowadzone przez Fundację Dzieci Niczyje w 2014 roku pokazuje jak powszechne w naszym kraju jest posługiwanie się przez małe dzieci urządzeniami mobilnymi. Badanie zostało zrealizowane metodą CAWI (ankieta internetowa). Respondentami były osoby wylosowane w panelu internetowym będącym bazą osób, które zgodziły się uczestniczyć w badaniach panelowych firmy Millward Brown i przekazały swój adres mailowy. Zaproszenie do badania wysłano do 2392 osób w wieku od 18 lat posiadających dzieci w wieku 6 miesięcy do 6,5 lat. Uzyskano 1011 kompletnych kwestionariuszy i stopień realizacji próby (response rate) na poziomie 59%.

Celem kampanii było zwrócenie uwagi rodziców na zagrożenia, jakie mogą się wiązać z niekontrolowanym i niewłaściwym użyciem nowych mediów przez najmłodsze dzieci. Głównym celem badania było określenie nasilenia zjawiska korzystania przez małe dzieci z urządzeń mobilnych z uwzględnieniem wieku dzieci. Szczegółowe pytania badawcze dotyczyły tego, jaki procent dzieci ma doświadczenie korzystania z urządzeń mobilnych. Jaki procent małych dzieci może mieć kontakt z tymi urządzeniami, jaki procent dzieci posiada takie urządzenia. Zbadano również, jakie aktywności podejmują dzieci przy użyciu tych urządzeń oraz jak często. Pytanie badawcze dotyczyło także tego, ile czasu spędzają dzieci na korzystaniu z tych urządzeń, czy rodzice ograniczają korzystanie przez dzieci z urządzeń mobilnych oraz jakie są powody, dla których rodzice pozwalają dzieciom korzystać z tych urządzeń.

Wyniki badań były zatrważające. Wykazano, że 64% dzieci w wieku od 6 miesięcy do 6,5 lat korzysta z urządzeń mobilnych, z czego 25% codziennie. Własne urządzenie mobilne posiada 26% dzieci. U 79% dzieci potwierdzono oglądanie filmów, 62% gra na smartfonie lub tablecie, z kolei 63% dzieci bawi się smartfonem lub tabletem bez konkretnego celu. Rodzice udostępniają swoim pociechom urządzenia mobilne, wtedy kiedy muszą zająć się własnymi sprawami (69% przypadków), natomiast 49% rodziców stosuje to jako formę nagrody. Badania wykazały, że 13% dzieci rocznych i dwuletnich ma własne urządzenie mobilne, a 43% w tej grupie wiekowej korzysta z urządzeń mobilnych w domu. Codziennie korzysta z urządzeń mobilnych 30% dzieci rocznych i dwuletnich. Najbardziej popularne

aktywności związane są z oglądaniem filmów, co stanowi 78%, a 62% dzieci gra na smartfonie lub tablecie.

Niestety największą grupę dzieci oglądających filmy na smartfonie/tablecie (67%) i bawiących się smartfonem/tabletem bez celu (69%) to dzieci roczne i dwuletnie. Badanie wykazało, że co trzecie dziecko przynajmniej kilka razy w tygodniu ogląda film na smartfonie/tablecie, natomiast codzienne oglądanie jest częstszym zjawiskiem u dzieci młodszych, czyli do 4 roku życia. Z badań wynika, że jedyną kontrolą według rodziców jest fakt, że rodzic towarzyszy mu podczas użytkowania. Warto zaznaczyć, że rodzice pozwalają dzieciom, szczególnie tym najmłodszym, korzystać z urządzeń mobilnych po to, żeby zjadły posiłek. Zdaniem badaczy można przypuszczać, że dzieci dwuletnie wymagają dużej uwagi rodziców a urządzenia elektroniczne są w pewnym sensie asekuracją w obliczu braku czasu lub kompetencji wychowawczych (za: Bąk 2015).

Według zaleceń Amerykańskiej Akademii Pediatrii (AAP) dzieci poniżej drugiego roku życia nie powinny mieć żadnego kontaktu z urządzeniami mobilnymi. Niestety przytoczone badania oraz własne doświadczenie pokazują, że coraz częściej rodzice pozwalają dzieciom na korzystanie z urządzeń mobilnych.

D. Romanowska i E. Lis¹, powołując się na opinie badaczy uważają, że jeżeli dziecko dostanie smartfon czy tablet pojawia się większe prawdopodobieństwo, że jego mózg nie będzie rozwijać się prawidłowo. Dziecko zgodnie z naturą powinno najpierw budować z klocków, chodzić po krawężnikach, wspinać się, biegać, malować pisać. Te czynności rozwijają różne ośrodki w mózgu. Niestety dziecko, które patrząc w ekran, przesuwa po nim palcem, wykonuje czynność bardzo monotonną, co może doprowadzić do tego, że niektóre rejony mózgu po prostu się nie wykształcą.

Badania własne – studium indywidualnego przypadku

Celem podjętych badań było dowiedzenie, że zbyt długi czas korzystania dziecka z urządzeń elektronicznych typu telefon, tablet czy zbyt długie oglądanie telewizji zaburza w znacznym stopniu odbiór i przetwarzanie bodźców sensorycznych. W badaniach wykorzystano metodę indywidualnego przypadku w odniesieniu do dwudziestopięciomiesięcznego chłopca. Badanie przeprowadzono w marcu 2019 r. podczas dwóch spotkań, a następnie objęto terapią, która trwała sześć miesięcy i zakończyła się we wrześniu 2019 r.

Posłużono się w tej metodzie techniką obserwacji bezpośredniej, indywidualnej. Materiał diagnostyczny zdobyto również wykorzystując technikę wywiadu z rodzicami dziecka. Jako narzędzia wykorzystano Kwestionariusz Rozwoju Sensomotorycznego Dziecka², Kwestionariusz Zachowań Dziecka w Aspekcie Poszczególnych Układów Sensorycznych³, Diagnozę oraz terapię przeprowadzono w Centrum Wspierania Rozwoju Dzieci i Młodzieży NEURO-MED.

1 Materiał dostępny na stronie <http://www.szkolajerzmanowa.pl/wp-content/uploads/2019/01/tablet.pdf> [28.03.2020]

2 Opracował Z. Przyrowski, www.zbigniewprzyrowski.pl [dostęp: 11.01.2020]

3 Opracował Z. Przyrowski, www.zbigniewprzyrowski.pl [dostęp: 11.01.2020]

Dane z wywiadu wskazywały na prawidłowy przebieg rozwoju prenatalnego. Chłopiec urodził się w 38. tygodniu ciąży przez cesarskie cięcie. Waga urodzeniowa wynosiła 2950 g, w ocenie uzyskał 10 punktów w skali Apgar. Wyniki wykonanych dotychczas badań – m.in. laryngologicznych – były w normie. Na wczesnym etapie rozwoju postnatalnego zdiagnozowano u niego asymetrię i obniżone napięcie mięśniowe dlatego rehabilitowany był metodą Wojty do 7. miesiąca życia. Rozwój ruchowy przebiegał prawidłowo. Chłopiec siedział na przełomie 6/7 m.ż., obecna była faza raczkowania, chodził w 13 m.ż. Również rozwój mowy w opinii mamy był adekwatny do wieku. O czasie pojawiło się głuzenie i gaworzenie. Chłopiec karmiony był piersią do 11. miesiąca życia, następnie jego dieta była stopniowo rozszerzana, zgodnie z zaleceniami pediatry. Chłopiec nie wykazywał cech wybiórczości pokarmowej. Zjadał przygotowane posiłki, jednak robił to tylko wtedy, gdy miał w ręce smartfon, tablet lub włączony był w telewizji program. Musiał być też wtedy karmiony przez osobę dorosłą.

Jego zachowanie budziło poważny niepokój u rodziców. Chłopiec nie mówił, nie wskazywał palcem, zaburzone było pole wspólnej uwagi oraz widoczna duża nadruchliwość. Często płakał, krzyczał. Miał problemy ze spokojnym snem, jedzeniem czy siedzeniem. Rodziców niepokoił fakt, że syn chodził na palcach, rozrzucał zabawki nie potrafiąc się nimi bawić. Komunikował się za pomocą gestów, ale tylko z rodzicami. Zdaniem mamy chłopca nie potrafił się niczym zająć, ciągle biegał, krzyczał. Wyciszał się i uspokajał tylko wtedy, gdy do ręki dostawał smartfon lub tablet.

Z relacji mamy wynikało, że tylko wtedy, gdy był zajęty oglądaniem bajek, mogła wykonać czynności domowe. W rezultacie chłopiec przed smartfonem, tabletem i telewizorem spędzał większą część dnia. Zakupy robione były tylko ze wsparciem smartfona w rękę chłopca, w przeciwnym razie nie udałooby się ich zrobić, ponieważ ten krzyczał, wyrывał się, skłonny był do zachowań agresywnych. Dodatkowo chłopiec w nowym miejscu nie pozwalał na zdjęcie sobie butów i kurtki. Jeśli już udało się to zrobić, to chłopiec uporczywie trzymał je w rękę i nie pozwalał sobie ich odebrać. Rodzina nie wychodziła z domu ze względu na pogłębiające się i trudne zachowania syna.

Spotkania diagnostyczne w marcu 2019 roku

Chłopiec, zarówno podczas pierwszego, jak i drugiego spotkania, płakał po wejściu do sali. Trzymał się kurczowo mamy jedną ręką, w drugiej zaś miał kurtkę i buty, których nie chciał oddać. Chłopiec nie chciał podjąć współpracy z diagnostą w obecności rodziców. W trakcie kolejnego spotkania został sam z terapeutą i wówczas zaczął reagować na proponowane zabawy. W trakcie spotkania obserwowano narastający poziom pobudzenia. Chłopiec był w ciągłym ruchu, miał problemy z uważnym słuchaniem, szybko się rozpraszał, miał trudności ze spokojnym siedzeniem. Okazał się dzieckiem wrażliwym emocjonalnie, stąd słabiej się wyciszał. Nie zważał na ewentualne niebezpieczeństwo, wymagał stałej obecności osoby dorosłej. Zwrócono również uwagę na dużą przerzutność uwagi – czas skupienia uwagi na danym przedmiocie/zadaniu był bardzo krótki. Chłopiec przywoływał uwagę w nietypowy

sposób np. krzycząc. Miał problemy adaptacyjne, był przesadnie wrażliwy, wycofany i zaleźniony, łatwo irytował się i złościł. Niezadowolenie okazywał płacząc.

W trakcie działania chłopiec potrafił naśladować wybrane czynności, a jego reakcje były adekwatne do sytuacji. Był zainteresowany przedmiotami znajdującymi się w jego otoczeniu. Zamykał i otwierał pudełka, układał wieżę z klocków, podawał przedmiot o który był poproszony, dopasowywał do siebie takie same przedmioty – w tym samym kolorze. Chłopiec źle reagował na bujanie na huśtawce oraz wysokość. Nie pozwolił się położyć na piłę na brzuchu, na plecach ani w siadzie.

Ponadto w trakcie spotkań stwierdzono u chłopca opóźniony rozwój mowy. Zasób jego słów był bardzo ubogi. Rozumiał tylko proste polecenia, reagował na dźwięki otoczenia. Komunikował się za pomocą gestów, które zrozumiałe były tylko dla rodziców lub skinieniem głowy.

Zachowania chłopca w czasie obu spotkań oraz informacje uzyskane w czasie wywiadu wskazywały na zaburzenia modulacji procesów sensorycznych. Zakłócenia modulacji powodują trudności z regulowaniem procesów pobudzenia i hamowania w centralnym układzie nerwowym. Reakcje na poszczególne bodźce są raz za mocne, raz za słabe. Tego typu trudności polegają na nieadekwatnym dostosowywaniu reakcji do odbieranych informacji z zewnątrz. Mogą się one wyraźnie ujawniać w nieadekwatnych emocjach, zakłóconej uwadze na zadaniu, większym pobudzeniu ruchowym w sytuacjach grupowych, nowych, mniej kontrolowanych przez chłopca.

Te procesy regulowane są przez trzy podstawowe i najwcześniej rozwijające się systemy sensoryczne: dotykowy, przedsionkowy i proprioceptywny. Dlatego chłopiec do regulacji swojego zachowania używał bodźców dotykowych, ruchowych, proprioceptywnych. Charakterystyczne dla systemu przedsionkowego chłopca było wzmożone zapotrzebowanie na ruch. Sugerowało to niewystarczającą informację dla systemu nerwowego o ruchu ciała. W konsekwencji za mało tego typu bodźców docierało do jego systemu nerwowego, aby łączyć różne rodzaje informacji sensorycznych z pozostałymi układami zmysłowymi, wpływających w ten sposób na regulację zachowania.

Ponadto obserwowana była nadwrażliwość dotykowa: przeszkadzały mu metki, nie dotykał wszystkich przedmiotów, nie lubił obcinania paznokci, włosów. Nie zakładał czapki, preferował ubrania z długimi rękawami. Musiał mieć czyste ręce, nie lubił ich brudzić.

Działania podjęte w oparciu o wyniki diagnozy oraz osiągnięte efekty prowadzonej terapii

W związku ze stwierdzonymi nieprawidłowościami zalecono terapię integracji sensorycznej raz w tygodniu, uzupełnioną aktywnościami wykonywanymi w domu według zaleceń terapeuty. Szczególny nacisk położono na właściwe uporządkowanie przestrzeni wokół dziecka. Zasugerowano wzbogacenie środowiska w aktywności regulujące jego zachowanie oraz w techniki wyciszające. Zalecono w pierwszej kolejności absolutne odstawienie urządzeń mobilnych (smartfon, tablet, telewizja), wprowadzenie diety sensorycznej, która została opracowana dla chłopca.

Jednocześnie wprowadzono terapię logopedyczną oraz zasugerowano konsultację psychiatryczną w celu pogłębienia diagnozy.

W terapii prowadzonej w gabinecie dostarczano dziecku przede wszystkim dużą ilość wrażeń proprioceptywnych, regulując tym samym stan pobudzenia dziecka. Było to pierwszoplanowe zadanie w terapii. Adekwatnie do reakcji dziecka włączona została stymulacja przedsionkowa w różnych pozycjach ciała. Włączono również techniki wyciszające pomagające dziecku w regulacji stanu pobudzenia. Jednocześnie prowadzono normalizację odbioru wrażeń dotykowych.

Od momentu podjęcia terapii metodą integracji sensorycznej (od kwietnia do września 2019 r.) zachowania chłopca uległy znacznej poprawie. Należy zaznaczyć, że rodzice współpracowali i nadal współpracują z terapeutą. Z domu dziecka zostały usunięte wszystkie urządzenia medialne: telewizor, smartfon, laptop. Wpłynęło to w sposób znaczący na poprawę zachowania chłopca. Wymagało to sporego wysiłku terapeutycznego i ogromnego wkładu pracy rodziców chłopca. Powoli, małymi krokami dziecko wraca do funkcjonowania bez stymulacji mediami. Poprawę można zaobserwować w rozwoju mowy, chłopiec zaczyna używać wyrażenia dźwiękonaśladowczych, pojedynczych słów typu; „mama”, „tata”, „baba”, „daj” itp. Używa ich intencjonalnie. Wskazuje palcem, reaguje na zakazy, wykonuje proste polecenia. Potrafi naśladować czynności instrumentalne i arbitralne. Zaczyna doświadczać świata, podejmuje próby samodzielnego jedzenia, przesypia spokojnie całą noc. Chłopiec wyraźnie się wyciszył, dłużej skupia uwagę na zadaniu. Zdecydowanie ograniczony został lęk przed wysokością oraz w dużym stopniu zniwelowana nadwrażliwość dotykowa. Ważną informacją jest to, że psychiatra wykluczył zaburzenia ze spektrum Autyzmu.

Podsumowanie

Nasz mózg czerpie informacje z otaczającej go rzeczywistości poprzez bardzo wyspecjalizowane do odbioru wrażeń systemy sensoryczne. Ich prawidłowe funkcjonowanie leży u podstaw właściwej percepcji świata i budowania prawidłowych adekwatnych reakcji na informacje docierające z otaczającego nas środowiska. Mózg rejestruje informacje wszystkimi dostępnymi zmysłami w każdej chwili naszego życia (Przyrowski 2019: 35; Kranowitz 2016:68). Zatem jeśli dziecko nie doświadczało świata lub jego doświadczenia były zbyt małe, skupione w dużej mierze na szklanym ekranie, to zasadnym jest stwierdzenie, że w tym przypadku stymulacja mediami mogła wpłynąć na zaburzenia integracji sensorycznej u chłopca.

Doświadczając sensorycznie uczmy się prawidłowo dostrzegać podobieństwa i różnice między bodźcami sensorycznymi. Chłopiec, który nie miał możliwości doświadczenia, nie funkcjonował prawidłowo. Jego wcześniejsze doznania związane były z ekranem i obrazami, które mógł przesunąć palcem. Nie wiemy na ile spustoszenia w mózgu chłopca wywołała stymulacja mediami. Wiemy bez wątpienia, że jego trudne zachowania były spowodowane nadmiernym korzystaniem z urządzeń medialnych. Dzieci mają ulubione zabawki, a w przypadku tego chłopca jego ulubioną zabawką był smartfon, to był jego świat, którego nie mógł odbierać zmysłami. Zamiast dotykać, wspinać się, poznawać świat wszystkimi zmysłami, chłopiec

siedział przed ekranem, a kiedy siłą został od niego odebrany nie był w stanie spokojnie funkcjonować. Spitzer (2013:123) przestrzega, że czas spędzony przed ekranami i monitorami przez dzieci poniżej trzeciego roku życia jest czasem straconym (rozwojowo). Powoduje też negatywne zmiany w zachowaniu dziecka takie jak: pobudzenie, wzmożoną wrażliwość na bodźce, nerwowość, zaburzoną koncentrację uwagi, drażliwość i płaczliwość. Stąd należy pamiętać i przestrzegać rodziców, by dbając o prawidłowy i harmonijny rozwój swojego dziecka dostarczali mu możliwość poznania i doświadczania świata w bezpośrednim kontakcie z otoczeniem a nie za pośrednictwem szklanego ekranu.

Bibliografia

- Ayres J.A. (1991). *Sensory Integration and the Child*. Los Angeles Western Psychological Services.
- Jodzis D. (2016). Integracja sensoryczna we wczesnej interwencji logopedycznej. W: K. Kaczorowska-Bray, S. Milewski (red.) *Wczesna Interwencja logopedyczna*. Gdańsk: HARMONIA UNIVERSALIS.
- Karga M. (2011). Podstawowe zasady obserwacji i terapii zaburzeń integracji sensorycznej u małego dziecka. W: B. Cytowska, B. Winczura (red.) *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kirby A. (2010). *Dyspraksja rozwojowe zaburzenie koordynacji*. Warszawa: Fundacja „Szkoła Niezwykła”.
- Kossut M. (2006). Neuroplastyczność. W: A. Grabowska, T. Górską, J. Zagrodzka (red.) *Mózg a wychowanie*, Wyd III. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kranowitz C.S. (2012). *Nie-zgrane dziecko. Zaburzenia przetwarzania sensorycznego-diaгноza i postępowanie*. Gdańsk: HARMONIA UNIVERSALIS.
- Odowska-Szlachcic (2011). *Terapia integracji sensorycznej. Strategie terapeutyczne i ćwiczenia stymulujące układy: słuchowy, wzrokowy, węchu i smaku oraz terapia światłem i kolorami*. Gdańsk: HARMONIA UNIVERSALI.
- Platt G. (2016). *Pokonać dyspraksję*. Gdańsk: HARMONIA UNIVERSALIS.
- Przybyła O. (2016). Procesy przetwarzania sensorycznego w stymulowaniu rozwoju małego dziecka. W: K. Kaczorowska-Bray, S. Milewski (red.) *Wczesna Interwencja logopedyczna*. Gdańsk: HARMONIA UNIVERSALIS.
- Przyrowski Z. (2019). *Integracja Sensoryczna, Teoria, Diagnoza, Terapia*. Warszawa: Wydawnictwo Empis.
- Spitzer M. (2013). *Cyfrowa Demencja, W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, przeł. A. Lipiński. Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Wójcik K. (2011). *Neurobiologia rozwojowa i inwolucyjna plastyczności mózgu*. „Annales Academiae Medicae Stetinensis”, Tom 57. Nr 1, s. 162–170.

Netografia:

- Bąk A. (2015). *Korzystanie z Urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce*. Wyniki badania ilościowego, Fundacja Dzieci Niczyje, Warszawa http://fdds.pl/wp-content/uploads/2016/05/Bak_Korzystanie_z_urzadzen_mobilnych_raport.pdf (dostęp 20.03.2020).

Romanowska D., Lis E., *Tabletowe dzieci*, <http://www.szkołajerzmanowa.pl/wp-content/uploads/2019/01/tablet.pdf> (dostęp 28.03.2020)

Impact of excessive media usage on sensory integration disorders (on the example of a young child)

Abstract

The inspiration behind writing this text were parents and their young children that attended my office for the diagnosis of Sensory Integration Disorders – children that were stimulated on an everyday basis by electronic media (smartphone, tablet, television) which made their functioning in everyday life very difficult and parents who could not cope with the difficult behavior of their children. The article combines elements of knowledge and practice in the field of Sensory Integration. Within the scope of the theory's basics, information on what is Sensory Integration, what are SI disorders, and research conducted by the Dzieci Niczyje Foundation, which show how common and harmful for a small child is the use of electronic media, is included. Briefly, the diagnostic and therapeutic process is described, as well as the first effects of the actions taken, in the case of a two and a half year old boy.

Keywords: sensory integration disorders, negative impact of a smartphone, sensory stimulation, SI therapy, brain plasticity

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Paedagogica 12 (2019)

ISSN 2299-2103

DOI 10.24917/22992103.12.11

Rafał Fudala

Uczelnia Państwowa im. Jana Grodka w Sanoku

Niepełnosprawność oczami internautów. Analiza treści memów zamieszczonych na portalu demotywatory.pl

Wprowadzenie

Badania prowadzone za pomocą narzędzi internetowych czy też bazujące na źródłach zamieszczonych w sieci są zjawiskiem zyskującym coraz większą popularność na gruncie nauk społecznych. W kontekście pedagogiki czy – bardziej szczegółowo – pedagogiki specjalnej można jednak już na wstępie wysunąć wobec nich zarzuty, pojawiające się w naukowej debacie (Hair, Clark 2007), a dotyczące kwestii zarówno mniej istotnych (związanych chociażby z problematyką doboru próby), jak również poważniejszych, ocierających się o istotę pedagogicznej działalności (czy wręcz misji). Trudno bowiem, na wyższym niż deklaracyjny poziomie, prowadzić badania dotyczące pracy pedagogów specjalnych, w szczególności gdyby została ona ulokowana w przestrzeni wirtualnej. Jak bowiem – podążając polem paradygmatów humanistycznych – rozumieć, podejmować dialog z Innym, wspierać czy współuczestniczyć bez realnego kontaktu, bliskości, współobecności? Głębia takiego podejścia, jego autentyczność, ma niewątpliwie kluczowe znaczenie w procesie edukacyjnym czy terapeutycznym. Co jednak począć w przypadku, gdy – w sensie fizycznym – spotkanie jest niemożliwe? Sytuacja taka, do niedawna jeszcze rzadka, ograniczająca się raczej do indywidualnych przypadków przymusowej izolacji, wynikającej z różnorodnych przyczyn, stała się sytuacją powszechną, obowiązującą bez wyjątków i jakiegokolwiek możliwości sprzeciwu. Mowa tu oczywiście o pandemii koronawirusa, która w ciągu kilku tygodni spowodowała diametralne zmiany na gruncie edukacji i systemu oświaty. Tak szybkiej i burzliwej rewolucji nie spodziewał się nikt zajmujący się edukacyjną teorią czy praktyką. Konieczność wyeliminowania bezpośredniego kontaktu, na którym niemal w całości bazowały wszelkie działania pedagogów, nauczycieli, psychologów, terapeutów czy pracowników socjalnych, postawiła przed teorią i praktyką jedno z największych, od początku istnienia zachodniej cywilizacji, wyzwanie. Pytanie o formę, metodę, treść, a więc sposób działania w okresie pandemii pojawiło się na ustach każdego – mam nadzieję – pedagoga.

Szczegółowa analiza zjawisk zaobserwowanych podczas epidemii potrwa w naukach społecznych zapewne dość długo, a jej wyniki doprowadzą (mam taką nadzieję) do wypracowania procedur – głównie na gruncie dydaktyki – które umożliwią skuteczne działanie, w podobnych okolicznościach w przyszłości.

Na łamach niniejszego artykułu nie zamierzam podejmować się przedstawionego powyżej zadania, ze względu na jego szeroki zakres, jak również pewne trwające wciąż procesy, wynikające z istniejącego nadal (w momencie pisania tych słów) epidemicznego zagrożenia. Badania własne, których wyniki tu przedstawię, bazują jednak na danych zaczerpniętych ze źródeł internetowych, a więc takich, które istnieją bez względu na możliwość (czy jej brak) obcowania z respondentem czy osobami poddawanyymi badawczej obserwacji.

Niepełnosprawność a nowe media¹

Pojęcie niepełnosprawności, kluczowe dla niniejszego tekstu, podobnie jak wiele innych pojęć stanowiących przedmiot interdyscyplinarnych dociekań, doczekało się wielu różnorodnych definicji i obudowane zostało wielością teorii. Nie jest moim celem ich przedstawienie w tym miejscu, dokonywanie porównań czy też podejmowanie dyskusji, dlatego ograniczę się do przyjęcia za podstawę mojego wywodu zapisów *Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych*. W jej kontekście za niepełnosprawne uważa się takie osoby, których sprawność (fizyczna, umysłowa, intelektualna) została długotrwale naruszona, co (w połączeniu z licznymi barierami) utrudnia im pełen udział w życiu społecznym. W myśl tej konwencji niepełnosprawność jest pojęciem ewoluującym i zależnym od międzyludzkich relacji i społecznego tła (*Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych*). Ważną cechą niepełnosprawności jest fakt, iż nie dotyczy ona jedynie osoby nią dotkniętej, ale również osób z najbliższego środowiska, które często muszą podejmować się zadania opieki. Wątpliwości budzi również sam status niepełnosprawności, która nie może zostać jednoznacznie uznana za chorobę (Czupryna, Poździejch, Ryś, Włodarczyk 2000). W grę wchodzi tu przede wszystkim element subiektywny – osoba niepełnosprawna, mimo obiektywnych wskaźników, nie musi postrzegać swojego życia przez pryzmat barier i ograniczeń (Topór-Mądry, Gilis-Januszewska, Kurkiewicz, Pająk 2002).

Kwestie związane z istotą niepełnosprawności, jej definiowaniem czy klasyfikacją są – bez wątpienia – problematyką fundamentalną dla pedagogiki specjalnej, jednak w niniejszym artykule moje zainteresowania skupiają się na fenomenach nieco bardziej praktycznych. U ich źródła leżą bowiem teorie postaw, które przyjmują jednostki wobec osób niepełnosprawnych. Według W. Prężyny postawa to *względnie stałe ustosunkowanie, które wyraża się w gotowości podmiotu do pozytywnych lub negatywnych reakcji intelektualno-orientacyjnych, emocjonalno-motywacyjnych oraz behawioralnych wobec jej przedmiotu* (Za: Z. Chlewiński 1987). Leżą więc

1 Pod pojęciem *nowe media* rozumiem wszelkie techniki przekazu oraz technologie stosowane powszechnie od poł. lat 80-tych. Komunikacja z ich wykorzystaniem charakteryzuje się interaktywnością, indywidualizacją, asynchronizmem, nowe media są rozumiane także „jako nowe techniki informacyjno-komunikacyjne” (Skrzypczak, 1999:375).

postawy w centrum zainteresowań takich nauk jak psychologia czy socjologia, ale również pedagogika i filozofia. Są podstawowymi pojęciami teoretycznymi, jednak warunkiem ich przydatności jest posiadanie sensu empirycznego, umożliwiającego ich sprawdzenie (Podgórecki 1986).

Według najbardziej popularnych teorii, postawy posiadają trzy komponenty (tamże, s. 31):

1. afektywny, inaczej emocjonalno-oceniający, wyrażający emocjonalny stosunek do przedmiotu;
2. poznawczy, na który składają się doświadczenie i wiedza na temat przedmiotu;
3. behawioralny, przejawiający się w zachowaniach i działaniach podejmowanych względem przedmiotu.

Schemat kształtowania się postawy wygląda następująco: po dostrzeżeniu przedmiotu, faktu, jednostka wyrabia sobie przekonanie na jego temat (element poznawczy), następnie ustosunkowuje się do niego emocjonalnie (element afektywny), co prowadzi do podjęcia pewnych działań, zachowań (element behawioralny). Tak rozumiane postawy są (jak pisze H. Muszyński w odniesieniu do wychowania moralnego), pewnymi trwałymi predyspozycjami, bez których nie można byłoby zrozumieć, ani próbować przewidzieć występowania różnych zachowań (tamże).

Teorie postaw, uważane współcześnie za klasyczne, nie zatraciły swej aktualności, jednak zmieniła się znacząco ich dynamika. W dobie rozwoju Internetu, nowych mediów, mediów społecznościowych, ilość bodźców których doświadcza ich każdy użytkownik zwiększyła się niewyobrażalnie. Nie oznacza to jednak, że element poznawczy postawy zyskuje na znaczeniu i podbudowany zostaje mnogością różnorodnych, przetworzonych (czy przemyślanych) informacji. Obrazowo zjawisko to przedstawił T. Gadacz (2008), pisząc o dawnym chłopie, który chcąc wybrać się wołami do odległego o trzydzieści kilometrów miasta, musiał długo zastanawiać się, czy podróż ta jest niezbędna. Telegraf i samochody, a nieco później odrzutowce, usprawniły komunikację, przełamując barierę odległości dzielącej ludzi. Jak jednak zauważa T. Gadacz, sama możliwość natychmiastowej komunikacji z innymi ludźmi, wcale nie oznacza, że mamy im do powiedzenia coś wartościowego. Nowe media, a także posługując się terminologią P. Levinsona (2010), *nowe nowe media*, dały nam więc ogromne możliwości mówienia, docierania do innych z własnymi komunikatami, których ilość często niestety jest przedkładana ponad ich jakość.

Żyjąc w takiej kulturze, określanej mianem *kultury instant* (Melosik 2003), bardzo często rezygnujemy z namysłu, zamykając się w swoich bańkach filtrujących (ang. *filter bubbles*). Termin ten wprowadził E. Pariser (2011), analizując zjawisko zamykania się internautów w światach swoich poglądów, opinii, przemysłów, do których dopuszczane są jedynie informacje zgodne z ich profilem. Każdy pogląd czy zdanie zaburzające idealną bryłę tej konstrukcji od razu uznawane jest za fałszywe. Zjawisko to pogłębiają współczesne algorytmy personalizowania czy profilowania naszej aktywności, nie tylko w sferze wirtualnej. Tym samym przestrzeń Internetu, tworzona z myślą o pluralizmie, potencjale rozwoju dyskursu publicznego czy demokracji, staje się polem współistnienia różnych, hermetycznych i często przeciwstawnych sobie światów.

Analizując aktywność internautów zauważyć można wiele różnic w stosunku do sfery realnej. Główna z nich wiąże się z komunikacją, a dokładniej mówiąc – językiem, którym posługujemy się wykorzystując komunikację zapośredniczoną internetowo z jednej i bezpośrednią z drugiej strony. Język Internetu jest krótki, zwięzły, często oparty o wykorzystanie emotikon, będących niejako powrotem do pisma obrazkowego (Siemieniecki 2008). Dodatkowo – jak twierdzi G. Sartori (2007) – od czasów wynalezienia telewizji dominująca dotąd kultura słowa została stopniowo wypierana przez kulturę obrazu. Oglądanie, a nie czytanie czy nawet słuchanie, stało się dominującą czynnością wykonywaną w czasie wolnym. Wymagający znaczącej aktywności poznawczej i wysiłku proces czytania zastąpiony został procesem znacznie mniej owocnym z punktu widzenia rozwoju ludzkiego mózgu. Znaczącą rolę w kulturze obrazu, dominującej w czasach aktywności internetowej odgrywają memy, które bazując na prostym, jednoznacznym, graficznym przekazie stały się w ostatnich latach niezwykle popularną formą komentarza wobec wielu sfer otaczającej nas rzeczywistości. Obecnie każde znaczące wydarzenie polityczne, gospodarcze, społeczne czy popkulturowe komentowane jest właśnie w formie memów. Są więc memy – wg twórcy terminu, biologa R. Dawkinsa – podstawową jednostką przekazu kulturowego. Proponując to pojęcie w wydanej w 1976 r. książce pt. *Samolubny gen*, R. Dawkins nie był w stanie przewidzieć rozwoju Internetu i kultury popularnej opartej na obrazie, dlatego też za memy uważał takie elementy kultury jak melodia, idea, obraz, obiegowy zwrot lub sposób lepienia garnków (za: Śliz 2014). Memem, który współcześnie pełni znaczącą rolę w świecie kultury sieci jest demotywowator, określany mianem *formy logowizualnej* o trójczłonowej budowie (tamże, s. 159). Główna jego część to grafika, sama w sobie będąca memem, której zadaniem jest skupienie i skanalizowanie uwagi odbiorcy, a także niejako wprowadzenie go w temat, którego demotywowator dotyczy. Grafiki te mogą być klasycznymi już memami, funkcjonującymi w międzynarodowej przestrzeni, jak również specyficznymi obrazami sytuacji przedstawiającymi wydarzenie o zasięgu lokalnym. Poniżej, w czarnej ramce dodawany jest komentarz główny (większa czcionka) i – zazwyczaj – dodatkowy (czcionka mniejsza). Niezwykle ważnym elementem języka demotywowatorów jest ironia, cynizm, a także operowanie kontrastem (pomiędzy treścią grafiki i komentarzy).

Metodologia badania

Internet może być dla badacza zarówno obszarem badawczym, źródłem danych, jak również narzędziem badawczym, dzięki któremu dane będą zbierane (np. poprzez wyszukiwarki internetowe). Należy jednak pamiętać, że reguły obowiązujące podczas badań *online* są zupełnie inne, niż w przypadku badań prowadzonych w rzeczywistości pozawirtualnej (Markham 2009). Tradycyjne narzędzia, takie jak kwestionariusze ankiet i wywiadów, arkusze obserwacji i tabele do kodowania danych muszą zostać dostosowane do zasad panujących w świecie wirtualnym. Analiza memów, wpisów na forach internetowych czy komentarzy pod artykułami, pomimo swego znaczącego potencjału, nie może bazować na tak popularnych zmiennych jak wiek, płeć, wykształcenie czy miejsce zamieszkania badanego. W świecie Internetu

zmienne te tracą znaczenie i zastępowane są innymi, takimi jak np. ilość opublikowanych przez forumowicza postów, ich zasięg czy ilość komentarzy. Dlatego też metodolodzy poszukują nowych strategii badawczych, metod i technik zbierania, analizowania i interpretowania danych, które określane są ogólną nazwą *netnografii* (Kozinets 2012) czy też *etnografii wizualnej* (Pink 2009). Autorzy tych strategii proponują badaczom nie tylko narzędzia, zmodyfikowane pod kątem ich zastosowania w sieci, ale całościowe podejścia i ramy teoretyczne. Zaznaczają tym samym, że metodologia *online* jest gałęzią nauki rozwijającą się równie dynamicznie, jak sam Internet (Kozinets 2012).

Problem badawczy, jaki sformułowałem na potrzeby pilotażowych badań prowadzonych na portalu demotywatory.pl, zawiera się w pytaniu o obraz niepełnosprawności, który nakreślić można na podstawie memów zamieszczonych w zasobach wspomnianej strony. W tym kontekście interesowała mnie zarówno struktura i kategorie wypowiedzi (poszczególnych demotywatorów), jak również ich stopień spójności. Chcąc doprecyzować ten problem badawczy sformułowałem następujące pytania szczegółowe:

- 1) W jaki sposób niepełnosprawność przedstawiana jest w demotywatorach?
- 2) Jaki rodzaj niepełnosprawności dominuje w internetowych memach?
- 3) Jakie emocje dominują w analizowanych przekazach?

Jako że badania miały charakter eksploracyjny, zrezygnowałem z formułowania hipotez. Przystępując do przeprowadzenia analiz wyszukiwałem za pomocą wyszukiwarki dostępnej na portalu demotywatory.pl 102 pliki zawierające słowo „niepełnosprawność” (oraz jego wyrazy pochodne). Następnie demotywatory te poddałem kodowaniu pod kątem pytań badawczych oraz analizie i interpretacji. Wyniki badań przedstawiam poniżej.

Niepełnosprawność w oczach internautów – wyniki badań eksploracyjnych

Poznanie obrazu, sposobu postrzegania osób niepełnosprawnych przez użytkowników Internetu jest punktem wyjścia, początkiem drogi, na której końcu formułowane mogą być praktyczne wskazówki czy podejmowane konkretne działania. Jest to pierwszy etap kształtowania się postawy, a dokładniej jej komponentu poznawczego, którego finalnym efektem jest pojawienie się przekonania na temat zarówno samej niepełnosprawności jak i osób niepełnosprawnych. Funkcjonowanie osób z różnego rodzaju niepełnosprawnością w dużej mierze zależy od informacji zwrotnej, którą otrzymują oni od społeczeństwa. Mechanizm funkcjonowania jaźni odzwierciedlonej (Szacka 2008) zauważył i opisał na początku XX wieku amerykański socjolog Charles Cooley, który – posługując się językiem typowym dla interakcjonistów – tłumaczył nabywanie przez jednostkę funkcjonującą w społeczeństwie ludzkiej natury. Internet stał się miejscem, w którym wyrażanie poglądów i opinii stało się niezwykle łatwe. Rozprzestrzeniają się one za pomocą mediów społecznościowych mogą stanowić dla osób niepełnosprawnych bardzo ważny sondaż opinii społecznej. Ważna w tym kontekście wydaje się obserwacja, że *de facto* brakuje nam empirycznych dowodów na istnienie generacji cyfrowych tubylców i imigrantów, a także innych stratyfikacji wiążących młodych ludzi ze światem nowych

mediów i technologii. Stwierdzenie to wskazuje na przynajmniej dwa czynniki, które uwzględnić należy w procesie badawczym. Po pierwsze Internet nie jest dla młodych ludzi przestrzenią tak bardzo znaczącą, jak sądzi się o tym potocznie, a po drugie nie ma wyraźnej granicy oddzielającej „młodych” od „starych” użytkowników internetowych technologii. Idąc tym tropem założyć możemy, że medialny, sieciowy obraz niepełnosprawności ważny jest w równym stopniu dla osób reprezentujących różne przedziały wiekowe.

Spośród poddanych analizie demotywatorów wyraźnie wyłaniają się dwie główne kategorie, które łącznie stanowiły 73% analizowanych wypowiedzi. Pierwszą z nich określiłem (w kontraście do słowa demotywator) mianem „motywatorów”, ponieważ taką właśnie funkcję pełni ich przekaz. W kategorii tej wyróżnić można dwie podkategorie, ukierunkowane na inny typ odbiorcy. W pierwszym przypadku są nimi osoby niepełnosprawne, które obserwując osiągnięcia czy wręcz ekstremalne wyczyny osób z różnorodnymi dysfunkcjami mogą poczuć się zmotywowane do podjęcia różnorodnych działań. Chodzi tu o pewnego rodzaju aktywizację osób, które mogą czuć się wykluczone, niedowartościowane czy odrzucone przez społeczeństwo. Pokazanie ich niebagatelnych możliwości, które są wynikiem ciężkiej pracy, jest formą terapii psychosomatycznej. Druga podkategoria pełni też samą, w zasadzie, funkcję, jednak jej odbiorcami są osoby zdrowe, nie przejawiające cech niepełnosprawności. Demotywatory te mają na celu ukazanie słabości woli osób zdrowych, których obiektywne możliwości są wyższe, jednak niewykorzystane z różnorodnych powodów. W charakterystyczny dla języka demotywatorów sposób ukazane jest tu po prostu lenistwo i uwypuklony brak chęci do działania, pracy nad sobą.

Przyglądając się postawom twórców demotywatorów analizowanej kategorii, należy zwrócić uwagę na fakt niemożności poddania weryfikacji czynnika behawioralnego. Sam bowiem fakt znajomości problematyki (element poznawczy) czy jednoznacznego, pouczającego przekazu (element emotywny) nie gwarantuje podejmowania jakichkolwiek działań wobec osób niepełnosprawnych. Jest to charakterystyczne dla badań netnograficznych, w których proces badawczy bardzo często bazuje na poziomie deklaratywnym. Badania CBOS ukazują bardzo wysoki odsetek osób (73%), które wyrażają chęć pomocy osobom niepełnosprawnym, przy 5% deklaracji uczestnictwa w różnorodnych formach wspierania tych osób (Omyła-Rudzka 2017). Obrazuje to dość znacząco (choć nadal na poziomie deklaratywnym) rozdzwięk między pełną postawą wsparcia (z komponentem behawioralnym) a jej wersją jedynie poznawczo-emocjonalną. Przykłady demotywatorów reprezentujących kategorię „motywatory” w dwóch opisanych podkategoriach zamieszczone są poniżej (kategoria 1.)

Druga kategoria analizowanych memów dotyczy kwestii jakości życia osób z niepełnosprawnością, przy czym troska o tę jakość przejawia się prawie wyłącznie w jej sferze związanej z ułatwieniami dostępu, infrastrukturą czy przywilejami przysługującymi niepełnosprawnym. Chciałbym również podkreślić, że twórcy demotywatorów uwypuklają jedynie kwestie niepełnosprawności fizycznej, co – w nieco mniejszym stopniu – dotyczyło również kategorii „motywatory”. W tym przypadku uwaga twórców zwrócona została głównie na różnorodne bariery architektoniczne



Źródło: <https://demotywatory.pl/4223667/>
Super-niepełnosprawność



Źródło: <https://demotywatory.pl/4234593/>
Niepełnosprawni

czy rozwiązania organizacyjne, które mając na celu poprawę jakości życia czy funkcjonowania osób niepełnosprawnych, odnoszą skutek wręcz odwrotny do zamierzonego. Do kategorii tej włączyłem również pojawiający się w memach kilkakrotnie motyw absurdu, polegającego na corocznej konieczności poddawania weryfikacji przez komisje lekarskie niepełnosprawności łatwo obserwowalnych (takich jak brak kończyn). Ze względu na charakter tych demotywatorów, ukazujących absurd, z którymi mierzyć muszą się w swej codzienności niepełnosprawni, kategorię tę określiłem mianem „na złość niepełnosprawności”, a jej przykłady prezentuję poniżej (kategoria 2).



Źródło: <https://demotywatory.pl/4829515/O-czym-w-tym-przypadku-projekt-sobie-myslal-Ze-wszyscy-c>



Źródło: <https://demotywatory.pl/4183081/Na-kolejna-komisje-stwierdzajaca-niepelnosprawnosc-prosze-sie-zglosic-za-rok>

Pewną dość widoczną grupę w tej kategorii stanowią demotywatory, które – jak miemam – mają na celu ironiczne podkreślenie złej woli lub głupoty osób zdrowych z jednej strony oraz ich dyskredytację z drugiej. Mam w tym przypadku na myśli grafiki prezentujące osoby pełnosprawne parkujące na miejscach dla osób niepełnosprawnych (czy też ogólnie – parkujące nieprawidłowo) oraz towarzyszące im przesłanie odwołujące się do dysfunkcji intelektualnych parkujących. Przykłady przedstawiam poniżej (kategoria 3).



Źródło: <https://demotywatory.pl/3876707>



Źródło: <https://demotywatory.pl/298422/>
Niepełnosprawni-fizycznie-vs-niepełnosprawni-umysłowo

Analizując nieco dokładniej tego typu demotywatory, dokonując porównań z kategorią „motywatorów” zauważyć można pewien dysonans. Z jednej strony mamy do czynienia z pewnego rodzaju idealizacją niepełnosprawności, jako stanu w którym – mimo wszystko – nie istnieją bariery, ponieważ przezwyciężyć je można ciężką pracą i silną wolą. Z drugiej strony widoczna jest pewnego rodzaju pogarda wobec niepełnosprawności, przede wszystkim intelektualnej. Stosowanie tego określenia wobec ludzi zdrowych, ale popełniających błędy i wykroczenia (świadomie bądź nie) jest pewnego rodzaju grą słowną, niedokładnie rozumianą poprawnością polityczną, zabraniającą używania wobec innych określeń typu „debil” czy „idiota”. Stosując jednak określenie niepełnosprawności intelektualnej w tym kontekście, okazuje się brak szacunku wobec osób rzeczywiście nią dotkniętych i borykających się z wszelkimi tego konsekwencjami. Tak więc w tym miejscu (dotyczącym około 5% analizowanych memów) na obrazie twórcy demotywatorów dotyczących niepełnosprawności pojawia się pewnego rodzaju rysa, za którą jednak – w mojej opinii – nie stoją złe intencje.

Trzecia, znacznie mniejsza pod względem liczebności kategoria analizowanych memów (16%) jest zarazem grupą demotywatorów najbardziej typowych, posiadających ich kluczowe cechy. Są to memy stanowiące reakcję na bieżące wydarzenia kulturowe czy polityczne. Należały do nich m.in.: wypowiedzi Janusza Korina-Mikke na temat osób niepełnosprawnych (kwiecień 2016), protest niepełnosprawnych i ich rodziców w sejmie (kwiecień 2018) oraz pojawiający się z różną częstotliwością

temat zatrudniania osób z orzeczeniem o niepełnosprawności na stanowiskach ochroniarzy (kategoria 4).



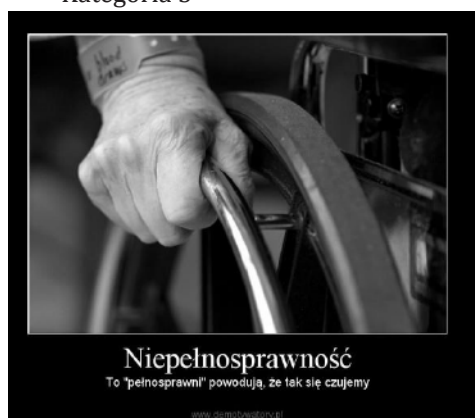
Źródło: <https://demotywatory.pl/4801182/>
Kto-by-nie-chcial



Źródło: <https://demotywatory.pl/3915881/>
Niepełnosprawność

Ostatnia z kategorii, najmniej licznie reprezentowana w badanej próbie, to reakcja na stereotypowe postrzeganie niepełnosprawności. Celem działań osób pracujących w sferze związanej z pedagogiką specjalną jest m.in. ukazanie normalności niepełnosprawności, jej naturalnego występowania w społeczeństwie bez operowania nieuzasadnionymi emocjami. W kategorii, która niejako wspiera ten proces znalazły się jednak jedynie dwa memy. Zwrócenie uwagi na współistnienie ludzi w społeczeństwie, bez dokonywania ostrych podziałów ze względu na stopień czy rodzaj niepełnosprawności jest podejściem bardzo wartościowym, jednak – jak wynika z moich analiz – niezwykle mało popularnym. Dominuje tu myślenie stereotypowe, bazujące na emocjach i prostym, krótkim przekazie który może być powielany bez jakiegokolwiek wysiłku (Trzebiński, Antczak 2006).

Kategoria 5



Źródło: <https://demotywatory.pl/3072694/>
Niepełnosprawnos



Źródło: <https://m.demotywatory.pl/4197830>

Podsumowanie

Wyniki opisanych na łamach tego tekstu badań ukazują dość płytkie rozumienie kwestii związanych z niepełnosprawnością w memach zamieszczanych na portalu demotywatory.pl. Rozpocznę od tego, że dominującym rodzajem niepełnosprawności jest niepełnosprawność fizyczna. W przypadku zaburzeń intelektualnych natomiast pojawił się opisany przeze mnie wątek jej dewaluacji, stosowania określeń z nią związanych jako synonimu głupoty czy bezmyślności. Obraz niepełnosprawności na portalu demotywatory.pl zdominowany jest przez emocje, takie jak podziw, współczucie i empatia. Sprzyja to powstawaniu i powielaniu stereotypów, niekorzystnych dla prowadzenia merytorycznego dyskursu na temat pozycji i roli społecznej niepełnosprawnych w naszym społeczeństwie. Sprowadzanie zjawiska niepełnosprawności do ukazywania heroicznych wyczynów osób nią dotkniętych czy piętnowanie osób zdrowych za brak silnej woli i chęci pracy nad sobą jest działaniem, które być może ma potencjał motywujący, ale może również przynieść skutek odwrotny do zamierzonego. Pamiętajmy, że demotywatory to media, które bazują na krótkiej informacji, zdominowanej przez przekaz graficzny, mocno podsycony emocjami. Nie są chłodnym przedstawieniem naukowego faktu, a często pojawiające się w nim informacje trudne są do zweryfikowania pod kątem ich prawdziwości.

Badacze posługujący się netnografią już na wstępie liczyć muszą się z wieloma przeciwnościami, które przyjdzie im przewyciężyć dążąc do zrealizowania założonych celów badawczych. Przeprowadzona analiza treści demotywatorów ukazuje spory potencjał ewentualnych, dalszych eksploracji, które jednak wymagałyby dotarcia do twórców analizowanych memów, przeanalizowania ich wiedzy, intencji oraz dotarcia – przynajmniej na poziomie deklaratywnym – do behawioralnego komponentu postaw. Dlatego też teorie postaw, jako zaplecze teoretyczne badań netnograficznych wymagają znacznie bardziej rozbudowanych działań metodologicznych, w szczególności związanych z doбором próby. Niemniej jednak analiza treści, prezentująca uogólniony obraz niepełnosprawności ukazanej w „wypowiedziach” twórców demotywatorów może stanowić punkt wyjścia do badań związanych z kształtowaniem obrazu siebie wśród osób niepełnosprawnych, pod wpływem medialnego (w tym także zawartego w memach) obrazu niepełnosprawności. Dodatkowo rozwinięcie przedstawionych tu badań eksploracyjnych mogłoby stanowić włączenie zmiennych dotyczących zasięgu postów, ich popularności a także przeprowadzenie analizy dyskursu komentarzy poszczególnych demotywatorów, w których niejednokrotnie pojawiały się ciekawe wątki dyskusji i konfliktów.

Bibliografia:

- Chlewiński Z. (1987). *Postawy a cechy osobowości*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Czupryna A., Poździoch S., Ryś A., Włodarczyk C. (2000). *Zdrowie publiczne*, Tom I. Kraków: Uniwersyteckie Wydaw. Medyczne Vesalius.
- Gadacz T. (2008). *O ulotności życia*. Warszawa: Iskry.
- Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych*. Pobrano z: <https://www.rpo.gov.pl/pl/content/konwencja-onz-o-prawach-osob-niepelnosprawnych> (30.10.2020).

- Kozinets R.V. (2012). *Netnografia. Badania etnograficzne online*. Warszawa: PWN.
- Levinson P. (2010). *Nowe nowe media*. Kraków: WAM.
- Markham A.N. (2009). Metody, polityka i etyka reprezentacji w etnografii online. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, tom 2. Warszawa: PWN.
- Melosik Z. (2003). *Edukacja, młodzież i kultura współczesna: kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*. „Chowanna”, 1/2003.
- Omyła-Rudzka M. (2017). *Niepełnosprawni wśród nas*, Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej. Pobrano z: https://cbos.pl/SPISKOM.POL/2017/K_169_17.PDF (30.10.2020).
- Pariser E. (2011). *Filter bubble. What the Internet is hiding from you?*, New York: Penguin.
- Pink S. (2009). *Etnografia wizualna*. Kraków: Wydaw. UJ.
- Podgórecki J. (1986). *Postawy moralne*. Opole: WSP im. Powstańców Śląskich w Opolu.
- Sartori G. (2007). *Homo videns. Telewizja i postmyślenie*. Warszawa: Wydaw. UW.
- Siemieniecki B. (2008). Media w wymiarze społecznym i indywidualnym. W: Idem. *Pedagogika medialna*, tom 1, PWN, Warszawa 2008.
- Skrzypczak, J. (red.) (1999), *Popularna encyklopedia mass mediów*. Poznań: Wydaw. Kurpisz.
- Szacka B. (2008). *Wprowadzenie do socjologii*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Śliz A. (2014), *Demotywator – emblemat kultury uczestnictwa? (wokół problemów definicyjnych memów internetowych)*. „Zagadnienia Rodzajów Literackich” LVII z. 1.
- Topór-Mądry R., Gilis-Januszewska A., Kurkiewicz J. Pająk A. (2002). *Szacowanie potrzeb zdrowotnych*. Kraków: Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne VESALIUS.
- Trzebiński J., Antczak E. (2006). *Historia i stereotyp: dwie przesłanki rozumienia innej osoby*. „Psychologia Społeczna” 2006 02 (02).
- Hair, N., Clark, M. (2007). The etical dilemmas and challenges of ethnographic research in electronic communities. “International Journal of Market Research”, 6.

Disability in the perception of Internet users. Analysis of the content of memes on the portal “demotywatory.pl”

Abstract

Netnographic research is becoming more and more popular. The pandemic has recently made them more attractive. Trying to verify the potential of netnography, I decided in this text to look at the concept disability and its perception by Internet users. In this text I present the results of exploratory research. Research was based on the analysis and interpretation of the Internet memes. They were matched to the target set in the research.

Keywords: disability, Internet memes, netnography

Andrzej Kobiałka

Staropolska Szkoła Wyższa w Kielcach

Multimedialny świat dzieci a świadomość rodziców

Wstęp

Jak wskazuje Joanna Matejczuk (2014) osobowość dziecka kształtuje się od najwcześniejszych chwil jego życia, pod wpływem trzech czynników: genetycznego, środowiskowego (zwłaszcza społecznego) oraz związanego z własną działalnością podejmowaną w sposób wolny i celowy. Do pożądanych form aktywności dziecka jak wskazują Kopaczyńska i Olczak (2016) w wieku 6 lat należą m.in:

- wszelkie czynności poprawiającą motorykę małą (palce, ręce). To one zapobiegają dysleksji, czyli: rysowanie, malowanie, wycinanie, pisanie, wyklejanie, lepienie,
- czytanie i słuchanie czytanych książek,
- zabawy z rówieśnikami.

Lekarze współpracujący z Amerykańską Akademią Pediatriczną (J. Radesky, D.A. Christakis, 2016) twierdzą, że korzystanie z Internetu, gier komputerowych, tabletu, telefonu w zastępstwie innych aktywności psychoruchowych, nie wpływa korzystnie na rozwój fizyczny. Ogranicza to również koordynację ruchową, utrudniając przy tym świadomość konsekwencji swoich działań oraz sprzyja to rozwojowi trudności edukacyjnych.

Paradoksem czasów pandemicznych jest to, że rodzice i nauczyciele jeszcze do niedawna „odciągali dzieci od świata wirtualnego”, dzisiaj zachęcają do aktywności zdalnej i obowiązkowej reaktywowanej edukacji on line. Ogólnoświatowy problem z koronawirusem przewartościował naszą rzeczywistość. Diametralnie zmieniło się również postrzeganie multimedialnych od pryzmatu szeroko rozumianych rozrywek prowadząc je do codzienności wirtualnej w której: praca, edukacja, kontakty z innymi ludźmi on line, są już normą. Organizowane zajęcia zdalne na różnych platformach, czy realizacja zajęć szkolnych w publicznej telewizji pomimo, iż została „wymuszona” wpisuje się już w naszą codzienność. Edukacja zdalna na przestrzeni paru miesięcy to zamiennik najczęściej wymienianych haseł, uwag, spostrzeżeń, na temat nauczania w dobie ogólnoswiatowej pandemii. Różnorodne techniki, metody w sposób do tej pory nie znany bardzo dynamicznie zawłaszczyły sobie przestrzeń wirtualną. Zbyt szybkie przystosowanie się do „tej rzeczywistości” zwłaszcza dla edukatorów, nauczycieli czy wychowawców ma różne oblicze w wymiarze zarówno

blasków jak i cieni edukacji zdalnej. To również niespotykane wyzwanie i przewartościowane form nauczania dla samych rodziców.

Obecnie szerokie wykorzystywanie technologii informatyczno-komunikacyjnych przez „nauczycieli – off line”, dla których jeszcze parę miesięcy temu świat wirtualny był uzupełnieniem lub niepotrzebnym i zbędnym elementem przekazanej wiedzy „uległ zmianie”. W całym tym zamieszaniu zarówno w realu, jak i również przestrzeni multimediiów, warto zwrócić szczególną uwagę, by „nie zgubić dzieci w sieci”. To właśnie świadomość rodziców, którzy stoją przed wyzwaniami wynikającymi z nowych technologii w obecnym czasie powinna być „wyostrzona”. Świadomość ta, to wyzwanie, gdyż innowacyjne systemy, urządzenia, programy i aplikacje wymagają kompetencji cyfrowych, które, aby rodzic mógł nadążyć za swoimi dziećmi winien ustawicznie je rozwijać. Jak twierdzi Karwowska-Struczyk (2000) celem procesu rozwoju staje się poszukiwanie i doskonalenie strategii radzenia sobie w zmieniającym się otoczeniu.

Ekspertkiej wiedzy i umiejętności wymagają także nadzór i kontrola rodzicielska, które również przenoszą się do Internetu. Jak pokazuje m.in. kampania społeczna „Mama Tata Tablet”, która poświęcona jest bezpiecznemu korzystaniu z urządzeń mobilnych – dzieciom do drugiego roku życia nie zaleca się kontaktu z urządzeniami ekranowymi, w tym tabletami i smartfonami. A. Bąk (2015) uważa, że udostępnianie urządzeń dotykowych dzieciom w wieku od 3 do 6 lat powinno być decyzją przemyślaną i obwarowaną szeregiem zasad.

W związku z powyższym wczesna inicjacja ekranowa może budzić uzasadniony niepokój i w tej niedostrzeganej materii warto edukować, wpływając na zwiększenie świadomości zwłaszcza rodziców i pedagogów. E. Krzyżak-Szymańska (2018) dostrzega, że już są realne problemy m.in. uzależnienia behawioralne, gdzie w sposób niekontrolowany mogą wpłynąć na dzieci, zawłaszczając całkowicie przestrzeń wirtualną i prawidłowe funkcjonowanie w świecie realnym.

Artykuł ten to próba wskazania na konieczność kształtowania dojrzałych wśród rodziców, by mądrze i świadomie kreowali oni proces wychowania jednocześnie nie izolując czy wykluczając z multimediiów swoich dzieci. Zasygnalizowane bowiem problemy, które związane są z nadużywaniem lub uzależnieniem od nowych technologii mogą mieć podłoże wczesnej „inicjacji ekranowej”. Wiek bowiem w którym najmłodsi internauci zaczynają samodzielnie korzystać z sieci, systematycznie się obniża. Jeszcze kilka lat temu twierdzono, że dzieci zaczynają swoją przygodę z siecią w wieku 9–10 lat. Obecnie wielu badaczy (Orange Polska, 2016; Eurostat Statistics Explained, 2017; Lange, Bochenek, Wrońska, 2018) uważa, że dzieci stają się użytkownikami Internetu w wieku 6–7 lat i poniżej.

Badania pokazują, że ponad 40 proc. rocznych i dwuletnich dzieci korzysta z tabletów lub smartfonów. Godne zauważenia jest to że niemal, co trzecie dziecko w tym wieku korzysta z urządzeń mobilnych codziennie lub prawie codziennie. Ponad 13 proc. rocznych i dwuletnich dzieci ma własny tablet lub smartfon. Co ciekawe, 60 proc. rodziców, których zapytano o powody udostępniania najmłodszemu urządzeń mobilnych, deklaruje, że w ten sposób zapewnia dziecku rozrywkę. Co czwarty ankietowany przyznaje, że pozwala na korzystanie ze smartfonu lub

tabletu, ponieważ chce, aby dziecko zjadło posiłek, a 18 proc. badanych potwierdza, że udostępnia swemu dziecku urządzenia mobilne po to, aby zasnęło (Bąk, 2015).

„Higiena cyfrowa” a nasze dzieci

Korzystanie z nowych technologii powinno przyczyniać się do osobistego rozwoju, społecznego zaangażowania, jak również do wysokiego poziomu dobrostanu psychicznego. Użytkowanie multimediów jest procesem, w zależności od potrzeb:

- intuicyjnych, gdzie dzieci z łatwością radzą sobie w nawigowaniu po świecie Internetu,
- po działania skomplikowane zarezerwowane dla „segmentu IT”.

Korzystanie, czy użytkowanie cyfrowe wiąże się z pewnymi zasadami oraz zależnościami, które obowiązują również w świecie wirtualnym (od netykiety po higienę cyfrową). W przestrzeni publicznej pokutuje wyobrażenie że higiena, również ta cyfrowa sprowadza się do zabiegów szeroko pojętej opieki związanej wyłącznie z utrzymaniem czystości i higieny osobistej. To półprawda zwłaszcza, że kontekst higieny cyfrowej, zwłaszcza dzisiaj wydaje się być rozstrzygany wielowymiarowo, przez pryzmat optymalnych działań edukacyjnych. Wspiera się przy tym rozwój w różnych strefach społecznych, emocjonalnych, jak i również tych cyfrowych. Właściwa edukacja dzieci na temat higieny cyfrowej zwłaszcza przez rodziców jest dzisiaj kwestią często pomijaną. Przywołując teorię E. Eriksona, który porównuje wczesne dzieciństwo do fundamentu, gdzie od którego trwałości zależeć będzie późniejsze wzrastanie. Czym bowiem wcześniejszy etap w rozwoju, tym większe ma jego znaczenie dla jednostki.

Warto podkreślić jak wskazuje Grzelak (2000), że pamięć dorosłego sięga nie dalej niż do wieku około 3 lat, a to, co było wcześniej jest jak fundament domu – zakopany, ukryty, ale, mimo że jest niewidoczny, to na nim wszystko się opiera. Można zatem zauważyć, że okres wczesnego dzieciństwa jest czasem fundamentalnych, kluczowych i bardzo zróżnicowanych zmian, które zachodzą w każdej ze sfer funkcjonowania człowieka. Jest to czas, w którym dziecko zdobywa pierwsze doświadczenia, a które będzie podstawą jego funkcjonowania w kolejnych latach, jak sugeruje Czub (2005).

Rozwój wiedzy głównie z zakresu psychologii rozwoju dziecka i pedagogiki wczesnego rozwoju wskazuje na istotę i dalsze wzrastanie dzieci. Intensywna dynamika i tempo rozwoju dzieci zwłaszcza w pierwszych okresach życia wskazuje na dużą plastyczność we wszystkich sferach rozwoju. Rzecz jasna ten czas to szansa na maksymalną aktywizację potencjału dziecka, lecz niewłaściwe sprawowanie opieki, zaniedbania w różnych sferach jego funkcjonowania może spowodować duże problemy oraz deficyty.

Wczesne relacje międzyludzkie m.in. wpływają na właściwe funkcjonowanie społeczne oraz emocjonalne dzieci. To właśnie ograniczanie lub pozbawianie tych relacji poprzez nadużywanie multimediów przez dzieci nieraz przy nieświadomej akceptacji rodziców może pogłębić i negatywnie wpłynąć na zaburzenie właściwych interakcji międzyludzkich. Jak zaznacza Ewa Dziemidowicz (2018) do prawidłowego rozwoju dziecko potrzebuje bliskiej relacji z dorosłym – rodzicem, opiekunem

– który jest wrażliwy na jego uczucia, potrzeby i adekwatnie na nie odpowiada, który poświęca mu czas i uwagę, jest ciekawy jego świata, okazuje mu miłość i akceptację. Bezwarunkowa, niezakłócona uwaga rodzica, nastawiona na bycie z dzieckiem tu i teraz, rozwija wewnętrzne zasoby dziecka, wzmacnia jego pewność siebie, pozytywnie wpływa na odporność psychiczną dziecka.

Współczesny świat stwarza dzieciom nowe, nieznane do tej pory możliwości i szanse rozwoju i edukacji, ale także zagrożenia dotyczące ich sytuacji życiowej (Izdebska 2007). Refleksja na temat wszechobecnych smartfonów jest taka, że im więcej korzystasz z nich, tym bardziej oddalasz się od ludzi. Z używaniem telefonów zwłaszcza przez rodziców w obecności swoich dzieci wiąże się podświadoma reakcja. Urządzeniom tym niejednokrotnie użytkownik poświęcając swój czas, trzymając go w pobliżu, usilnie dbając o to urządzenie, mówiąc do niego, uśmiechając się, broniąc do niego dostępu kreuje w ten sposób urządzenie – telefon jako substytut bliskiej relacji. Co więcej emanując nim, trzymając na biurku, ustawiczne przyglądają się mu wobec innych dajemy podświadomie sygnały że to urządzenie jest ważniejsze niż inna osoba, która w danej chwili może odczuwać dyskomfort. Właściwe relacje zaczynają się dopiero wtedy, gdy telefon jest odłożony i człowiek zaczyna komunikować się off line, będąc całkowicie wylogowanym. Według zaleceń Amerykańskiej Akademii Pediatrii (AAP) dzieci poniżej 2 roku życia nie powinny mieć żadnego kontaktu z urządzeniami mobilnymi [in: Pediatrics Vol. 128 No. 5 November 1, 2011]. Akademia ostrzega również, że nadmierne korzystanie z tego typu urządzeń może prowadzić do kłopotów z nauką, trudnościami z koncentracją, czy otyłości. Należy też wziąć pod uwagę zagrożenia dla rozwoju umiejętności interpersonalnych, gdy kontakt z komputerem lub smartfonem staje się substytutem kontaktu z dorosłymi lub zabawy z innymi dziećmi. Z drugiej strony nie można nie dostrzegać tego, że nowe technologie stały się jednym z elementów kontekstu społeczno-wychowawczego najmłodszego pokolenia. Urządzenia mobilne mają nam pomagać, wspierać nas i ułatwiać nam życie. Musimy jednak pamiętać, by z nich korzystać nie zapominając o sobie i innych ludziach. Dębski i Bigaj (2019) uważają że zdrowie, relacje z bliskimi, wzajemne zaufanie to wartości, które są zawsze aktualne, a zwłaszcza dziś, w dobie nowatorskich technologii i tak powszechnej samotności w sieci. W większości ujęć teoretycznych społeczeństwo informacyjne to takie, którego najważniejszą cechą jest produkcja, gromadzenie oraz obieg informacji, i tak rozumiane jest oczywistym przejawem społeczeństwa postindustrialnego (Golka, 2005). Dodać trzeba, iż w każdej niemal sferze realnej czy wirtualnej dostrzegana jest szansa jak i zagrożenia. W przeszłości, każde nowe medium budziło niepokój i troskę np. Platon obawiał się pisma, Petrarca druku itd. Wszak to co nowe, porównuje się i ocena na tle tradycji i tego, co znane (Levinson, 1999). Postęp cywilizacyjny wszechobecne multimedia mimo, iż znane niosą w sobie pokłady niezbadanych zagrożeń zwłaszcza przez pryzmat świadomości rodziców.

Dostęp do technologii cyfrowych to dziś codzienność niemal każdego dziecka i nie jesteśmy w stanie już tego powstrzymać. Tym bardziej, że Internet to mnóstwo zalet: pomaga w nauce, w nawiązywaniu relacji z rówieśnikami w ciekawym spędzaniu czasu, itd. Aby dzieci mogły w pełni korzystać z jego potencjału, dorośli powinni zadbać o ich bezpieczeństwo w sieci. Tymczasem statystyki pokazują, że

filtry rodzinne i inne rozwiązania, które ograniczają dostęp naszych pociech do zagrożeń w Internecie, cieszą się znikomą popularnością. Tylko 11,3% nastolatków potwierdza, że ich rodzice stosują takie zabezpieczenia, a blisko 55% – że nie są objęci podobną kontrolą (Bochenek, Lange, 2019).

Ta współczesna ciągła wymiana informacji (za pośrednictwem telefonów, mediów społecznościowych, komunikatorów tekstowych, wideorozmów, na platformach gier rozrywkowych czy edukacyjnych) sprawia także, że autorytet rodzica bez przerwy konfrontowany jest z różnorodnymi punktami widzenia, wartościami i stylami życia. Próbując zinterpretować tę zmianę, współcześni badacze i naukowcy często posługują się metaforą sieci i sieciowości (zob. Raport z ogólnopolskiego badania społecznego Rodzice nastolatków 3.0, 2019). Lokalne badania zainicjowane zostały w oparciu o kampanię społeczną pod hasłem „Mama, tata, tablet” a skierowaną do rodziców przedszkolaków. Celem niniejszej kampanii było przestrzeganie rodziców przed zbyt wczesnym i niekontrolowanym udostępnianiem dzieciom urządzeń elektronicznych, jak tablety czy smartfony.

Dodać należy, że badania ogólnopolskie na zlecenie Fundacji Dzieci Niczyje, a przeprowadzone zostały w ramach projektu „Polish Safer Internet Centre w roku 2015 (Bąk 2015).

Analiza wyników przeprowadzonych badań własnych

Głównym celem badania było określenie nasilenia zjawiska korzystania z urządzeń, przez małe dzieci, które uczęszczają do samorządowych przedszkoli na terenie Miasta i Gminy Myślenice. Należy zaznaczyć, że badania miały charakter diagnostyczny i dla potrzeb niniejszego opracowania nie określono hipotez czy zmiennych.

Opracowane badania zrealizowano metodą CAWI, tj. Computer Assisted Web Interview i zostały realizowane dwutorowo: drogą elektroniczną z informacją dla rodziców oraz bezpośrednio na zebraniach z rodzicami, gdzie nauczyciele rozdawali przygotowane wcześniej ulotki z właściwymi kodem QR do w/w badania.

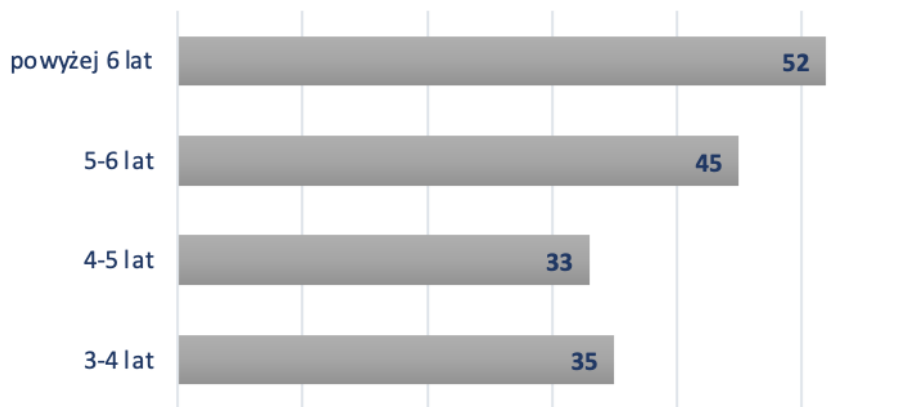
Badania zostały przeprowadzone w styczniu 2020, gdzie objęto badaniem łącznie 138 rodziców dzieci w wieku przedszkolnym, w tym 80% kobiet oraz 20% mężczyzn. Ankietowani w zdecydowanej większości tj. 90% zamieszkują w Gminie Myślenice, w innym „ośściennym powiecie” niecałe 8% a niewielki odsetek tj. 2% wskazało że zamieszkuje poza powiatem myślenickim.

Jak obrazuje wykres nr 1 z deklaracji rodziców wynika, że największą grupę dzieci, stanowią „starszaki”, co wskazało łącznie 32% rodziców, dzieci w wieku 5–6 lat to 27% a 21% z nich przyznaje że posiada „maluszki” w wieku 3–4 lata. Najmniej liczną grupę stanowią dzieci w wieku 4–5 lat, co wskazało łącznie ok. 20% rodziców biorących udział w badaniach.

Rodzice jak przyznają w przeprowadzonych badaniach w swoich mieszkaniach posiadają sprzęt multimedialny z czego największą popularnością jest dla 96% telefon typu smartfon z możliwością połączenia z Internetem. Laptop i komputer stacjonarny posiada 86% ankietowanych a multimedialny tablet, aż 51 % rodziców. Co trzeci respondent deklaruje że w standardowym wyposażeniu mieszkania jest

konsola do gier (np. X-box, Playstation) a niewiele, ok 4% ankietowanych posiada konsolę przenośną (np. Gameboy, PSP).

Dzieci w wieku przedszkolnym

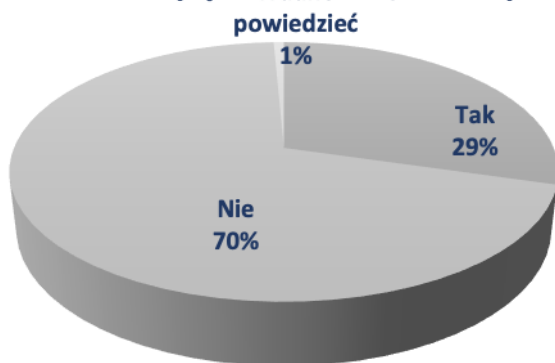


Wykres nr 1. Deklaratywność posiadania dzieci w wieku przedszkolnym

Źródło: Badania własne

Tylko niespełna 1% deklaruje, że nie posiada żadnych sprzętów do masowej komunikacji i rozrywki. Coraz częściej coś, co powinno uzupełniać i wspomagać proces wychowania kompletnie zastępuje rodziców lub „wyklucza z realnego świata”. Takim „złodziejem” czasu jest niekontrolowane funkcjonowanie dzieci w świecie wirtualnym. Ankietowani przyznali, że urządzenie multimedialne na własność posiada niespełna 29% wszystkich dzieci a 1% respondentów wskazuje, iż trudno im powiedzieć.

Czy Pana(i) dziecko posiada własne urządzenie mobilne (np. smartfon, tablet)?



Wykres nr 2. Posiadanie przez dziecko własnego urządzenia multimedialnego

Źródło: Badania własne

Kolejnym ważnym pytaniem z perspektywy badacza, było: Z których z wymienionych urządzeń, które są w Pana(i) domu, wliczając te należące do dziecka, korzysta Pana(i) dziecko? Na podstawie przeprowadzonych badań wynika, że największą popularnością cieszy się wśród dzieci telefon typu smartfon z możliwością połączenia z Internetu, co wskazało ok. 62% ankietowanych. Dużą popularnością są inne multimedialne urządzenia tj. komputer stacjonarny, laptop w opinii 37% oraz tablet podłączony do Internetu 33%. Świat rozrywki zamyka konsola do gier, gdzie 21% dzieci ankietowanych z niej korzysta. Tylko 1% wskazań dotyczyło przenośnej konsoli do gier. Jak pokazują badania 15 % ankietowanych rodziców wskazało że ich dzieci nie korzysta z żadnych urządzeń multimedialnych. Może to być sygnał, że samodzielne korzystanie przez dzieci jest mocno ograniczone lub samo „serfowanie” odbywa się w obecności rodzica. Kolejnym pytaniem ankietowym skierowanym do rodziców było uzyskanie informacji czy ich dzieci uczestniczyły w określonych czynnościach za pośrednictwem multimediiów tj. oglądanie, granie czy przeglądanie. Pytanie to otwiera przed badaczem zakres działań i czynności, które dziecko już zrealizowano lub neguje czynności związanymi z określonymi czynnościami i aktywnościami wirtualnymi. Odpowiedzi prezentuje poniższa tabela nr 1.

Tabela nr 1. Inicjacja działań i aktywności multimedialnej

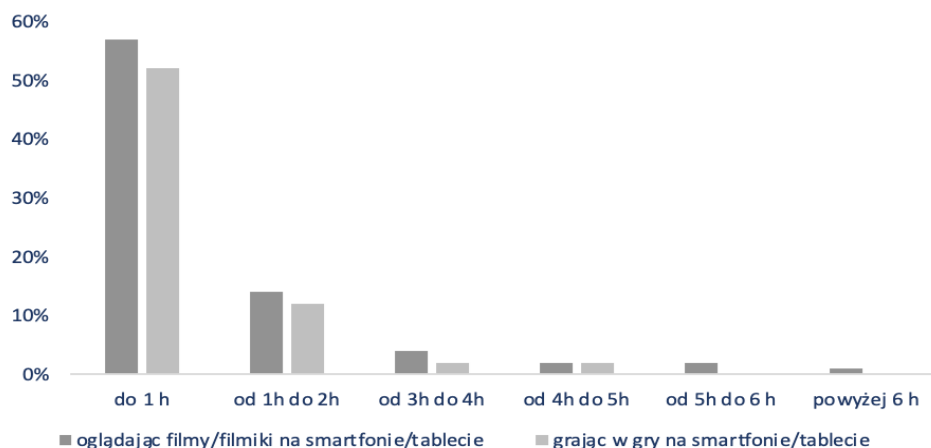
Czy Pana(i) dziecko kiedykolwiek ...?		
Wykaz czynności	Tak	Nie
Oglądało filmy/filmiki na laptopie/komputerze stacjonarnym	73%	27%
Oglądało filmy/filmiki na smartfonie/tablecie	92%	8%
Grało w gry na laptopie/komputerze stacjonarnym	44%	56%
Grało w gry na smartfonie/tablecie lub korzystało z innych aplikacji mobilnych	72%	28%
Grało w gry na konsoli	32%	68%
Przeglądało strony internetowe	31%	69%
Bawiło się smartfonem/tabletem bez konkretnego celu	29%	71%
Wyszukiwało treści w Internecie – np. filmiki, aplikacje	42%	58%

Źródło: Badania własne

Jak wynika z przeprowadzonych badań 92% dzieci oglądało filmy/filmiki na smartfonie/tablecie a 73% do tego wykorzystuje laptop lub komputer stacjonarny. Podobnie sytuacja kształtuje się jeśli chodzi o korzystanie i granie z multimedialnych gier sieciowych, co wskazuje że grało w gry na smartfonie/tablecie lub

korzystało z innych aplikacji mobilnych, ok. 72% dzieci a 44% z nich korzystało w tym celu laptopa lub komputera stacjonarnego. Najmniej wskazań rodzice typują, iż ich dzieci bawią się smartfonem/tabletem bez konkretnego celu tj. 71%, samodzielnie przegląda strony internetowe tj. 69% oraz gra i korzysta z konsoli do gier tj. 68%. Ciekawym odniesieniem do interpretacji wyników uzyskanych badań było kolejne pytanie ukierunkowane do rodziców, którzy zaznaczyli odpowiedź, iż ich dzieci grały w gry na smartfonie/tablecie lub korzystały z innych aplikacji mobilnych oraz z jakiego typu gier i aplikacji mobilnych korzystali dzieci. Jak pokazuje analiza przeprowadzonych badań 69% dzieci korzystało z aplikacji edukacyjnych – typu puzzle, memory. Dzieci równie często korzystały z różnych aplikacji rozwijających kreatywność – typu rysowanie, tworzenie muzyki tj. 57% jak i również chętnie grały w grach sieciowych tj. 49%. Niewiele ok. 19% dzieci korzystało również z innych aplikacji a 7% rodziców przyznaje że nie wie lub nie ma kontroli nad funkcjonowaniem dzieci w sieci. Istotnym pytaniem jest częstotliwość korzystania z multimediów z którego wynika, że najwięcej czasu oraz codziennie dzieci spędza na oglądaniu filmów na smartfonie/tablecie, tj. 29%. Jak pokazują wyniki 17% dzieci codziennie gra w gry a ok. 14% samodzielnie wyszukują zróżnicowanej treści w Internecie – jak np. filmiki, aplikacje.

Dzienny czas dziecka spędzony „ze smartfonem/tabletem”



Wykres nr 3 Dzienny czas ekranowy – smartfon/tablet

Źródło: Badania własne

Czas spędzony na korzystaniu z multimediów to ważny problem niejednokrotnie bagatelizowany przez rodziców. W niniejszych badaniach wyraźnie krystalizuje się tendencja, że dzieci najwięcej czasu spędzają oglądając i grając na smartfonie, co zostało w sposób czytelny zobrazowane w powyższym wykresie nr 3.

Jak wskazują wyniki przeprowadzonych badań ok. 57% dzieci w wieku 3–6 lat codziennie ogląda filmy na mobilnym urządzeniu typu smartfon lub tablet a 52% do 1 h gra na grach. Około 14% dzieci ogląda od 1h do 2h filmy a 12% z nich gra codziennie na multimedialnych urządzeniach mobilnych. Niewielki odsetek dzieci

według wskazań rodziców dzienny czas ekranowy spędza ze smartfonem tj. 6% oglądając filmy, natomiast 3% z nich gra od 3h do 4h dziennie. Jak widać na w/w wykresie zarówno oglądanie jak uczestnictwo w grach online, stanowią dużą aktywność dzieci w tym zakresie. Jak wskazują wyniki badań, łączny odsetek dzieci, które dziennie spędzają czas przed ekranem komputerów, telewizji, telefonów, konsoli oglądając filmy, bajki w codziennym zakresie godzinnym od 3–4 h wynosi ok 12%. Dzieci, którzy czas spędzają tylko grając w grach udostępnionych na powyższych urządzeniach wynosi łącznie ok 8%. Dodać należy, że czas dziennego funkcjonowania on line dla małych dzieci przekraczając 3 lub 4 godziny winno budzić pewną refleksję rodziców na temat dalszego wzrastania czy funkcjonowania w realu. Przesycenie obrazami, dynamiką, dźwiękiem, kolorem i ogólnym ruchem sztucznie wywołując stymulację bodźcową, co w konsekwencji może mieć wpływ na późniejsze negatywne zachowania w funkcjonowaniu psychospołecznym rozwoju dzieci. Zresztą, jak pokazują wyniki badań, aktywność multimedialną wykazują już dzieci w wieku 3 lat i młodsze a sama inicjacja ma miejsce niejednokrotnie od okresu niemowlęcego. To właśnie świadomość rodziców lub opiekunów dzieci winna być „pielęgnowana” by nie nasycać i nie stymulować swoich dzieci w sposób niekontrolowany pozostawiając je samotnie z wirtualnością.

To właśnie towarzyszenie od najmłodszych lat przez świadomych rodziców wzmacnia właściwe postawy i pielęgnuje właściwe role. Jak obrazują poniższe wyniki badań 58% rodziców zawsze wraz z dzieckiem/mi ogląda filmy na urządzeniach multimedialnych typu komputer czy laptop a 52% z nich te filmy ogląda również na mobilnych urządzeniach jak smartfony czy tablety. Jak wskazują rodzice tj. 46% z nich przyznaje że towarzyszy swojemu dziecku, gdy ono gra w gry lub korzysta w celach rozrywkowych z telefonu - smartfonu.

Na drugiej skrajnej znajdują się wskazania rodziców, iż nigdy w takich czynnościach jak np. pomoc czy udział w grach na konsolach swoim dzieciom nie towarzyszyło, co wskazało ok. 27% ankietowanych.

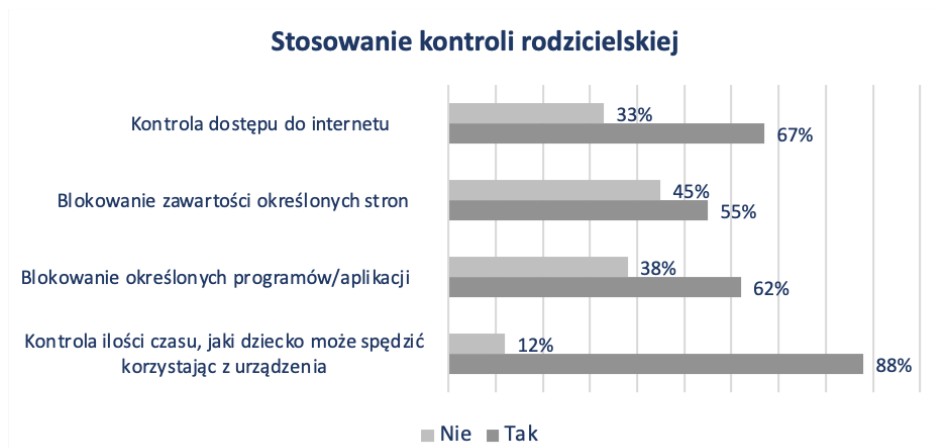
Tabela nr 2. Rodzic „towarzyszący” dziecku

Jak często towarzyszy Pan(i) (lub inny dorosły opiekun dziecka) dziecku, podczas gdy ...?				
Wykaz czynności	Zawsze	Czasami	Nigdy	Nie wiem
Oglądało filmy/filmiki na laptopie/komputerze stacjonarnym	58%	21%	11%	10%
Oglądało filmy/filmiki na smartfonie/tablecie	52%	35%	9%	4%
Grało w gry na laptopie/komputerze stacjonarnym	43%	18%	23%	16%
Grało w gry na smartfonie/tablecie lub korzystało z innych aplikacji mobilnych	46%	30%	15%	9%
Grało w gry na konsoli	40%	13%	27%	20%
Przeglądało strony internetowe	43%	16%	19%	22%

Bawiło się smartfonem/tabletem bez konkretnego celu	40%	15%	25%	20%
Wyszukiwało treści w Internecie – np. filmy, aplikacje	42%	17%	19%	21%

Źródło: Badania własne

To również brak zainteresowania jak pokazują wyniki, co czwartego rodzica, co ich dziecko szuka w sieci bawiąc się telefonem bez konkretnego celu. Wiadomą rzeczą, że świat wirtualny skrywa również „ciemną stronę” na, którą narażeni są wszyscy użytkownicy wirtualności łącznie lub przede wszystkim dzieci. Eksperymentując, serfując bez nadzoru małe dzieci narażone są nie tyle na treść, co obsceniczne zdjęcia, filmy, pornografię i inne negatywne lub trudne emocje, najczęściej z uwagi na ich wiek rozwojowy nie do końca zrozumiałe. W tym kontekście respondenci odpowiadali na pytanie ankietowe: Czy stosuje Pan(i) któreś z poniższym metod kontroli rodzicielskiej?. Wyniki w formie graficznej prezentuje wykres nr 4. To kontrola czasu, który spędzają dzieci przed „monitorem” wg. 88% ankietowanych oraz fizyczna kontrola dostępu do Internetu wg. 67% respondentów jest optymalnym rozwiązaniem na właściwe pełnienie nadzoru nad swoimi dziećmi. Jak ukazują w/w dane rodzice stawiają na tradycyjne sposoby kontroli a tylko w niewielkim stopniu posiłkują się aktualnymi aplikacjami czy systemowymi uprawnieniami do technicznej kontroli rodzicielskiej. Kontrola taka może usprawnić i odciążyć świadomego rodzica tak, iż ich dziecko w Internecie będzie bardziej bezpieczne a samo komfortowe będzie bardziej komfortowe (zarówno dla dziecka oraz samego rodzica). Eliminując w ten sposób zagrożenia na etapie samego urządzenia jak i również rutera, czy już samego dostawcę sieciowego domowego Internetu w prosty sposób wzmacniamy i chronimy bezpieczeństwo swoich dzieci.



Wykres nr 4. Rodzice a ograniczenia korzystania z Internetu przez dzieci

Źródło: Badania własne

Kolejne pytanie to motywy lub tzw. „karty przetargowe” jakimi kierują się rodzice wykorzystując lub używając ich jako siłę argumentów pozwalając na używanie multimediów przez ich dzieci. Czy zdarza się że „idąc na kompromis” z dzieckiem wymuszają określone zachowania na zasadzie podporządkowania się czy gratyfikacji w nagrodę. Wyniki zobrazowane są w tabeli nr 3.

Tabela nr 3. Korzystanie z multimediów a przyzwolenie rodziców

Czy zdarza się, że pozwala Pana(i) dziecku korzystać z urządzenia mobilnego?		
Wykaz czynności	Tak	Nie
Aby ułatwić dziecku zasypianie	7%	93%
Aby dziecko zjadło posiłek	31%	69%
Aby zapewnić dziecku zajęcie/ rozrywkę, w sytuacji w której musi Pan/Pani zająć się swoimi sprawami	67%	33%
W nagrodę	50%	50%

Źródło: Badania własne

Jak wskazuje analiza badań własnych zamieszczonych w tabeli nr 3 rodzice nie udostępniają urządzenia mobilnego swoim dzieciom „wymuszając” na nich zasypianie, co wskazało, aż 93% respondentów. Dla 69% posiłek dzieci odbywa się poza dostępem wzrokowym od multimediów. Jednak dla 67% ankietowanych, czasowe zajęcie się przez dziecko wirtualnymi rozrywkami, stanowi alternatywę by rodzic swoje obowiązki wykonał bez zakłóceń. Respondenci zgodnie podzielili się na 2 równe grupy 50% na 50% dla których na jednej szali pozwolenie na dłuższy czas ekranowy będzie doskonałą „kartą przetargową i nagrodą dla dzieci” a dla drugiej grupy tak postawione argumenty będą nie etyczne oraz mało wychowawcze.

Podsumowanie i wnioski końcowe

Ciekawość, chęć eksperymentowania, próbowania czy smakowania jest nieodzownym elementem świata dzieci. Dzisiaj próby poszukiwania przenoszone są na grunt multimediów z których tak chętnie korzystamy. Nie tylko przez naśladownictwo czy odzwierciedlanie, lecz własny rozwój dzieci są już częściej „online – zalogowane, niż – offline – wylogowane”. To jak zostanie to wykorzystane lub zaprzepaszczone w znacznej mierze zależy od rodziców. Po stronie świadomego rodzica zależeć będzie dynamika rozwoju swoich dzieci, czy będzie ona właściwie motywowana i wspierana czy też ustawiczne gaszona i spychana na margines... nie tylko realny lecz również wirtualny. Odnośnikiem właściwych działań będzie świadomy rodzic, który będzie bezpiecznie wprowadzał swoje dzieci w świat, gdzie Internet stał się ustawicznym i nieodłącznym jego elementem.

By właściwie interpretować i wskazywać kierunki funkcjonowania zarówno w realu jak i życiu wirtualnym świadomi rodzice winni, m.in:

- budować swoje poznanie i świadomość na wiedzy, ustawicznie zdobywać umiejętności korzystania z mediów cyfrowych, w tym z urządzeń mobilnych,
- posługiwać się ustalonymi i przestrzeganymi zasadami (netykietą) w korzystaniu z urządzeń multimedialnych oraz dostępnych narzędzi komunikacji,
- uczyć empatii oraz szacunku dla drugiego człowieka, a podmiotowość jest pożądana,
- rodzic winien być wzorem dla swojego dziecka, tak więc to on musi dawać widoczny obraz w jaki zrównoważony sposób korzystać z multimediów,
- wirtualne znajomości nie zastąpią realnych relacji międzyludzkich,
- dzieciom do 2 roku życia nie udostępniać multimediów, a późniejszym okresie wzrastania ustawicznie im towarzyszyć,
- rozmawiać, pobudzać pasję, wzmacniać i ustawicznie dbać i pielęgnować właściwe relacje,
- „bohaterstwo rodzicielskie” to wiarygodność, odpowiedzialność i bezgraniczna świadoma miłość.

Multimedialny świat dzieci został stworzony przez dorosłych i nikt nie jest w stanie tego zatrzymać. Postęp cywilizacyjny wymusza określone działania i proponuje coraz bardziej skomplikowaną wirtualność. Z natury człowiek boi się czegoś, czego nie zna. Wzmacniając percepcję rodziców oraz zdobywając wiedzę na temat funkcjonowania urządzeń multimedialnych, świata on line budujemy samoświadomość, przekazywaną dzieciom. Fundamentem funkcjonowania bowiem jest poczucie bezpieczeństwa jak i również dojrzałej świadomości licznych zagrożeń w świecie realnym oraz życiu wirtualnym.

Bibliografia

- Bąk A. (2015). *Raport z badania nt. Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce. Wyniki badania ilościowego*. Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Dzieci Niczyje.
- Bochenek M., Lange R. (red.). (2019). *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów*. Warszawa: NASK – Państwowy Instytut Badawczy.
- Czub M. (2005). Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?. W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dębski M., Bigaj M. (2019). *Młodzi Cyfrowi. Nowe technologie. Relacje. Dobrostan*. Gdynia: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Eurostat Statistics Explained, (2017), Digital economy and society statistics – households and individuals, (09.06.2020).
- Golka M. (2005). *Czym jest społeczeństwo informacyjne?* „Ruch prawniczy, ekonomiczny i socjologiczny.” ROK LXVII, zeszyt 4. Pobrano z: https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/5615/1/19_Marian_Golka_Czym%20jest%20spo%5%c5%82e-cze%5%c5%84stwo%20informacyjne_253-265.pdf (09.06.2020).
- Grzelak S. (2000). Buduje się od fundamentów. W: T. Ogrodzińska (red.), *Małe dziecko – znaczenie wczesnej edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo PFDiM.
- Izdebska J. (2007). Współczesne dzieci – sukcesy i porażki. W: R. Piwowarski (red.), *Dziecko. Sukcesy i porażki*. Warszawa: Wydawnictwo Instytut Badań Edukacyjnych.

- Karwowska-Struczyk M. (2000). *Nisze ekologiczne a rozwój dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kopaczyńska I., Olczak A. (red.). (2016). *Wybrane problemy opieki i edukacji dzieci do trzeciego roku życia*. Zielona Góra: Wydawnictwo Fundacja Edukacja – Demokracja – Rozwój
- Lange R., Bochenek M., Wrońska, A., Niedzielska-Barczyk D., (2018). *Raport. Dziecko w świecie smartfonów*. Warszawa: NASK – Państwowy Instytut Badawczy, zob. bit.ly/dzsmart (09.06.2020).
- Levinson P. (1999). *Miękkie ostrze. Naturalna historia i przyszłość rewolucji informacyjnej*, H. Jankowska, (przeł.). Warszawa: Wydawnictwo Literackie MUZA S.A.
- Orange Polska (2016), *Rodzice i dzieci wobec zagrożeń dzieci w Internecie. Raport z badania przygotowany przez TNS Polska S.A. na zlecenie Orange Polska, we współpracy z Fundacją Orange i Fundacją Dajemy Dzieciom Siłę*, zob. bit.ly/rdwzagr (09.06.2020).
- Policy statement. (2011). *Media use by children younger than 2 years*, „Pediatrics” Vol. 128 No. 5 November 1.
- Red. Lange R. (red.). (2019). *Raport z ogólnopolskiego badania społecznego Rodzice nastolatków 3.0*. Warszawa: Wydawnictwo NASK Państwowy Instytut Badawczy.
- Rywczyńska A., Wójcik Sz. (red.). (2018). *Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży online. Kompendium dla rodziców i profesjonalistów*. Warszawa: Polskie Centrum Programu Safer Internet, zob. <https://www.saferinternet.pl> (09.06.2020).

Multimedia children world and parents' awareness

Abstract:

The article is an attempt to define and term what is parents' awareness in the context of multimedia children functioning in the virtual world. Own research concerns the perception of parents from Myślenice commune on the children multimedia world in preschool age. Through the analysis of the research, the author interprets and tries to systematize what are the mature attitudes of parents.

In addition, author's intention was that parents wisely and consciously was creating process of upbringing, their children and at the same time they did not insulate or ruled out form virtual world. Summary and the final conclusions end this article.

Keywords: children, multimedia initiation, parents' awareness

Spis treści

Wprowadzenie	3
--------------	---

Anna Bombińska-Domżał

Zaburzenia ze spektrum autyzmu – analiza różnic i podobieństw głównych nurtów terapeutycznych behawioralnego, poznawczego i neurorozwojowego w praktyce edukacyjnej	
Autism spectrum disorders – the analysis of differences and the similarities of the main therapeutic trends behavioral, cognitive and neurodevelopmental in the educational practice	5

Maria Durek

Teoretyczne uwarunkowania prawidłowości i nieprawidłowości rozwoju mowy	
Regularities and irregularities of speech development. Theoretical approach	21

Ewa Brzdęk

Konstrukcje językowe dzieci przedszkolnych jako realizacja procesów kognitywnych	
The linguistics constructions in the colloquial conversations of preschool children. The cognitive approach	31

Magdalena Rybka

Sposoby komunikacji swoich potrzeb matkom przez dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej	
The ways of communicating their needs to mothers by children with language communication disorders	47

Agnieszka Bukowy

Kompetencja językowa i komunikacyjna dzieci z zespołem Aspergera (ZA)	
Language and communication competence of children with Asperger syndrome	61

Magdalena Leżucha

Dyrektor szkoły jako menedżer oświaty	
The principal as an education manager	74

Patrycja Gołąbek-Jonak

- Znaczenie polskiej grupy wsparcia dla rodziców dzieci z niepełnosprawnościami i zaburzeniami mieszkających w Wielkiej Brytanii objętych angielskim systemem nauczania na przykładzie działalności „Wagonika Integracyjnego – grupy wsparcia dla Rodziców Dzieci o Specjalnych Potrzebach Edukacyjnych”
The importance of the Polish support group for parents of children with disabilities attending schools in the UK. Activities of the support group „Integration Carriage” 90

INTERNET I NOWOCZESNE TECHNOLOGIE W PROCESIE EDUKACJI I TERAPII

Jolanta Zielińska

- Przykładowy plan badań głosu i mowy dzieci z zespołem Downa z zastosowaniem nowoczesnych narzędzi diagnostycznych
An example of a plan to test the voice and speech of children with the Down syndrome with the usage of modern diagnostic tools 101

Klaudia Piotrowska-Madej, Paweł Lewandowski, Łukasz Madej

- AR i VR w edukacji i terapii dziecka z niepełnosprawnością intelektualną
AR and VR in education and therapy of a child with intellectual disability 110

Monika Gumulak

- Nadmierne korzystanie z mediów a zaburzenia integracji sensorycznej (na przykładzie małego dziecka)
Impact of excessive media usage on sensory integration disorders (on the example of a young child) 126

Rafał Fudala

- Niepełnosprawność oczami internautów.
Analiza treści memów zamieszczonych na portalu demotywatory.pl
Disability in the perception of Internet users. Analysis of the content of memes on the portal “demotywatory.pl” 136

Andrzej Kobiółka

- Multimedialny świat dzieci a świadomość rodziców
Multimedia children world and parents’ awareness 147