

Sandra Caban

ORCID: 0000-0002-5212-3630

Uniwersytet Opolski

DOI 10.19195/1642-5782.17(27).5

## Kształcenie kompetencji komunikacyjnej dziecka z zespołem Aspergera — raport z badań

Umiejętność porozumiewania się zapewnia człowiekowi miejsce w społeczeństwie i pozwala na korzystanie z kultury. Warunkuje też powodzenie w życiu, w dużej mierze zależne od komunikacyjnych kontaktów międzyludzkich.

Samo opanowanie mowy jest tylko narzędziem, które bez odpowiednio rozwiniętych sprawności językowo-komunikacyjnych nie pozwala w pełni wykorzystać jego możliwości. Warunkiem właściwego funkcjonowania w społecznej przestrzeni językowej jest osiągnięcie odpowiedniego poziomu kompetencji komunikacyjnej. Proces jej nabywania, doskonalenia i rozwijania podlega wpływom różnych czynników umysłowych i biologicznych, co w rezultacie sprawia, że struktura kompetencji komunikacyjnej u każdego użytkownika języka jest inna. Zbyt niski poziom jej opanowania staje się kłopotliwy w wypadku osób z całościowym zaburzeniem rozwoju, które jest powodem wadliwego przyswajania zdolności porozumiewania się. Zaburzenie tego typu rozpoczyna się w dzieciństwie i charakteryzuje się przede wszystkim trudnościami w komunikacji<sup>1</sup>. Jest niełatwe w diagnozie i terapii, gdyż często dotyczy dziecka, które wypowiada się zgodnie z zasadami gramatyki. Nieprawidłowości sprawiają jednak, że chory, mimo dobrych intencji, odbierany jest podczas rozmowy z drugim człowiekiem jako działający i wypowiadający się w sposób nierozważny i nieprzemyślany. Przykładem tego typu zaburzeń komunikacyjnych jest zespół Aspergera, który obejmuje upośledzenie umiejętności społecznych mimo możliwości wystąpienia prawidłowego rozwoju mowy.

W artykule przedstawię przebieg badania, którego dokonałam na dziecku z zespołem Aspergera. Rozwój dziesięcioletniego pacjenta przebiegał prawidłowo. Dopiero w kontakcie z rówieśnikami, czyli wraz z rozpoczęciem edukacji,

---

<sup>1</sup> *Całościowe zaburzenia rozwoju*, <http://www.pomagamydzieciom.info/35261,1.dhtml> (dostęp: 3.08.2019).

widoczne stały się jego problemy z nawiązywaniem kontaktu z innymi dziećmi oraz niewiedza na temat zachowania się w różnych sytuacjach narzucanych przez otoczenie. Zanim dokonano diagnozy, chłopca odbierano jako nadpobudliwego ruchowo z deficytem uwagi (ADHD).

Analiza przypadku i przytoczone przeze mnie wnioski umożliwią wskazanie, która z językowych sprawności komunikacyjnych stanowi dla chorego największą barierę.

## 1. Symptomy zespołu Aspergera<sup>2</sup>

Symptomy zespołu Aspergera zauważalne są zarówno w zakresie komunikacji werbalnej, jak i niewerbalnej. Zakłócona może zostać mowa, a także umiejętność zachowania się w społeczeństwie, co przejawia się w braku zdolności określania stosunków międzyludzkich, wyrażania stanów emocjonalnych, postaw oraz swobodnego nawiązywania kontaktów z drugim człowiekiem.

### 1.1. Mowa i rozumienie

Błędny odbiór słyszanych wypowiedzi wywołuje złe nawyki, co w efekcie powoduje nieprawidłowe funkcjonowanie kompetencji komunikacyjnej. Pierwszym znaczącym objawem może być niewłaściwa intonacja, która najczęściej przejawia się wysokimi tonami oraz monotonią mówienia. Za kolejny symptom zespołu Aspergera uznaje się zaburzenia w zakresie komunikacji werbalnej, przejawiające się w większości wypadków nieumiejętnością dostosowania formy wypowiedzi do kontekstu, nadużywaniem poszczególnych słów i mowie przesadnie konkretnej. Czasami niektóre dzieci myślą zaimki, mają kłopoty z odmianą wyrazów<sup>3</sup>.

Dziecko z zespołem Aspergera może wykazywać trudność w rozumieniu znaczeń przenośnych. Nie rozumie żartu oraz ironii, ponieważ interpretuje informacje w sposób dosłowny. Deficyt centralnej koherencji powoduje tendencję do dostrzegania tylko pojedynczych bodźców. Nieumiejętność połączenia różnych elementów komunikacji w jedną całość nie pozwala na zrozumienie wypowiedzi.

### 1.2. Zachowania społeczne

Postępowanie w sytuacjach społecznych opiera się na wiedzy o tym, jak na własne zachowanie wpływają myśli, opinie i uczucia innych ludzi. Jeśli ktoś nie ma tej wiedzy, świat wydaje się chaotyczny i prowadzi chorą osobę do stanu wycofania.

<sup>2</sup> Ta część artykułu została opracowana na podstawie książki A. Bryńskiej, J. Komender, G. Jagielskiej, *Autyzm i zespół Aspergera*, Warszawa 2009, s. 51–60.

<sup>3</sup> *Zespół Aspergera. Mowa i zapamiętywanie słów*, [https://pl.wikipedia.org/wiki/Zesp%C3%B3l\\_C5%82\\_Asp%C3%A9rgera](https://pl.wikipedia.org/wiki/Zesp%C3%B3l_C5%82_Asp%C3%A9rgera) (dostęp: 3.08.2019).

Dzieci z zespołem Aspergera mają kłopot z takim działaniem jak „giętkość poznawcza”. Nie odbierają ludzkich emocji, a więc nie potrafią dostosować się do konkretnej sytuacji. Zasady powszechnie przyjęte w społeczeństwie są dla nich niezrozumiałe i błędnie interpretowane, na przykład wymiana uścisku dłoni może przekraczać ich sferę prywatności, co w efekcie doprowadza do ataku agresji.

Rodzina dziecka często staje się świadkiem jego schematycznego zachowania polegającego na przykład na pamięciowym opanowaniu nazw wszystkich stacji radiowych czy też dat urodzenia wielu znanych osób. Najbliżsi zmuszeni są do życia według sztywnych reguł, a ich nieprzestrzeganie wywołuje u chorego agresję<sup>4</sup>.

### 1.3. Komunikatywność

Nieprawidłowy rozwój komunikatywności u dzieci z zespołem Aspergera można dostrzec już w okresie niemowlęcym. Jej zaburzenia są jednym z pierwszych, lecz często bagatelizowanych symptomów, możliwych do zaobserwowania przez najbliższą rodzinę chorego. Niemowlę unika interakcji społecznych, jest wycofane i nie reaguje na otoczenie. Z tych samych przyczyn niemożliwe jest podtrzymanie pozajęzykowego dialogu dziecka z najbliższą rodziną oraz powtarzanie zachodzących między nimi reakcji, które podczas normalnie przebiegającego rozwoju zwiększyłyby umiejętność opanowania sposobów nawiązywania kontaktu. Tadeusz Gałkowski sugeruje, że osoba dorosła powinna akceptować każde zachowanie niemowlęcia<sup>5</sup>. Należy jednak rozgraniczyć cechy osobliwe od patologii. Niepokojąca, ale łatwa w uchwyceniu jest wyjątkowa obojętność na obecność matki.

Dziecko zdrowe trafnie odbiera, rozpoznaje, rozumie cudze i własne emocje przejawiające się między innymi w zabawie. Zaburzone z kolei nie uświadamia sobie, a nawet nie rozpoznaje, nie pojmuje drugiego człowieka jako istoty zdolnej do przeżywania. Ma trudność w zrozumieniu, że inni ludzie nie wiedzą, o czym myśli. Żyje w przekonaniu, że wszyscy myślą tak samo. Podobnie ma się rzecz z dostrzeganiem ludzkich uczuć i pragnień.

W komunikacji międzyludzkiej ważna jest umiejętność podtrzymania kontaktu wzrokowego. Dziecko cierpiące na zespół Aspergera może takiego kontaktu unikać albo wręcz przeciwnie — wpatrywać się w twarz rozmówcy, co będzie powodem rozproszenia partnera w rozmowie. Należy zwrócić uwagę, że chore dziecko chce nawiązywać kontakty i w porównaniu do zaburzeń mowy występujących w innym spektrum autyzmu jest wyjątkowo komunikatywne. Jednakże niepowodzenia wynikające chociażby ze zbyt dosłownego rozumienia języka powodują niemożność podjęcia dialogu. Usłyszawszy pytanie, czy ma ołówek, od-

---

<sup>4</sup> W. Waclaw, U. Aldenrud, S. Ilstedt w książce *Dzieci z autyzmem i zespołem Aspergera* (Katowice 2000, s. 25) opisali przypadek chłopca, który nieprzygotowany wcześniej do podróży wpadł w panikę i zniszczył karoserię samochodu.

<sup>5</sup> T. Gałkowski, *Zaburzenia komunikacji w autyzmie*, [w:] *Logopedia — pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole 2003, s. 168–184.

powie, że ma, i przejdzie do wcześniej wykonywanej czynności, nie domyślając się, że pytanie było prośbą o pożyczenie przedmiotu.

Zaburzone dziecko nie odczytuje również mimiki twarzy i gestów rozmówcy. Podczas rozmowy, nawet gdy słucha, może siedzieć tyłem do odbiorcy lub przy okazji wykonywać inne czynności. Jest w związku z tym często odbierane jako niegrzeczne, choć przyczyną takiego zachowania jest brak empatii, co przekłada się na brak więzi emocjonalnej, a co za tym idzie — na wadliwe przyswajanie sprawności językowo-komunikacyjnych.

## 2. Językowa sprawność komunikacyjna

Andrzej Markowski definiuje językową sprawność komunikacyjną jako zdolność posługiwania się językiem w sposób odpowiedni do sytuacji i celu wypowiedzi, co pozwala na przekazanie wiadomości w sposób zrozumiały dla odbiorcy<sup>6</sup>. Językowa sprawność komunikacyjna obejmuje zarówno rozumienie, jak i nadawanie; można wyróżnić jej cztery aspekty — sprawność systemową, społeczną, sytuacyjną i pragmatyczną<sup>7</sup>. Pierwsza z nich, językowa sprawność systemowa, związana jest z kompetencją językową, a pozostałe trzy z kompetencją komunikacyjną. Na wszystkie wpływ mają czynniki biologiczne i umysłowe. Właściwie rozwijająca się zdolność porozumiewania się wymaga nienagannie funkcjonującego układu percepcyjnego oraz słuchu fizycznego, fonematycznego, muzycznego, mobilnego mózgu, wydolnej pamięci, prawidłowo funkcjonującego obwodowego układu nerwowego oraz mięśniowych i kostnych układów narządów mowy. Natomiast czynności umysłowe są zdolnościami realizacyjnymi, czyli sposobami korzystania z tego, co zostało wcześniej zbudowane w umyśle człowieka. Tutaj o sukcesie będzie decydował stopień ich opanowania. Językowa sprawność społeczna to umiejętność doboru środków językowych odpowiednio do umysłowych możliwości odbiorcy oraz do funkcji, jaką pełni on w społeczeństwie. Kształtowanie się językowej sprawności społecznej trwa przez całe życie, gdyż nieustannie zmieniają się role społeczne, którym podlegamy (od roli dziecka, ucznia, matki, do chociażby pracownika) i które w procesie socjalizacji automatycznie wzbogacają nasze kompetencje.

Językowa sprawność sytuacyjna wyraża się poprzez zdolność posługiwania się językiem w wytworzonych przez społeczeństwo sytuacjach interakcyjnych. Jest to umiejętność wyboru odpowiednich środków językowych i dostosowania ich do narzuconego tematu i miejsca. Mówienie i pisanie wymaga różnych, często odmiennych umiejętności. Podobnie ma się rzecz z formą wypowiedzi — powtórzenie wymaga innych kompetencji niż monolog.

<sup>6</sup> A. Markowski, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa 2005, s. 103–119.

<sup>7</sup> I dalej na podstawie S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1997.

Językowa sprawność pragmatyczna odnosi się do osiągnięcia celu wypowiedzi. Na realizację intencji składają się umiejętności językowego przekazywania emocji oraz realizowania aktów woli, czyli sprawności w informowaniu, w ujawnianiu stosunku nadawcy do odbiorcy czy też w nakłanianiu do działania.

### 3. Kompetencja komunikacyjna dziecka z zespołem Aspergera

W celu zbadania kompetencji komunikacyjnej dziecka z zespołem Aspergera posłużyć się fragmentem skali opracowanej przez Marię Kielar-Turską, Marię Ligęzę oraz Martę Białecką-Pikul<sup>8</sup>. Wyodrębnione tam poszczególne zdolności oraz częstość ich występowania pozwalają na obserwację różnic zachodzących w porozumiewaniu się między dziećmi zdrowymi i chorymi. Same autorki zaznaczyły, że jedne z opisanych przez nie sposobów komunikowania mogą występować u wszystkich dzieci, inne zaś tylko u niektórych. Spośród czynności wybrałam te, które pozwolą na zbadanie umiejętności dokonywania zakupów.

#### 3.1. Skala do badania kompetencji komunikacyjnej dzieci

Autorki skali do badania kompetencji komunikacyjnej wśród dzieci wyodrębniły kilkadziesiąt zdolności, które pozwalają zaobserwować stopień opanowania umiejętności porozumiewania się z drugim człowiekiem. Podstawa oceny wynika z częstości występowania danej zdolności, którą przedstawiono w skali od poziomu nieumiejętności zrealizowania zdolności w ogóle przez rzadko, czasami, zwykle aż do zawsze poprawnie wykonywanego polecenia.

Według Kielar-Turskiej i Białeckiej-Pikul kompetencja komunikacyjna ma charakter personalny oraz indywidualny, ponieważ wymaga od odbiorcy umiejętności rozumienia i jest zdolnością konkretnego użytkownika języka<sup>9</sup>. Odnosi się nie tylko do wiedzy, lecz także do wykonania językowego, a więc obejmuje również zdolności, dzięki którym możliwe jest użycie języka w społeczeństwie. Ma charakter złożony, dlatego każde zainicjowane zachowanie dziecka opatrzone zostało nazwą właściwej zdolności, która jest w tym czasie realizowana: kompetencja lingwistyczna, umiejętności poznawcze, zdolności socjolingwistyczne, zdolności interakcyjne, zdolności funkcjonalno-regulacyjne, funkcjonalno-informacyjne, funkcjonalno-heurystyczne i funkcjonalno-ekspresywne. Zdolności wyodrębnione przez autorki skali do badania kompetencji komunikacyjnej mają ścisły związek z językowymi sprawnościami komunikacyjnymi Stanisława Grabiаса. Otóż

<sup>8</sup> Zob. aneks.

<sup>9</sup> M. Kielar-Turska, M. Białecką-Pikul, *Dziecko i komunikacja: lingwistyczny, społeczny i poznawczy aspekt badań*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1, 1993, nr 3.

zdolność socjolingwistyczna wiąże się ze sprawnością społeczną, ponieważ ich cechą wspólną jest konieczność dostosowania się w rozmowie do tego, co wytworzyło społeczeństwo. Zdolność interakcyjna, podobnie jak sprawność sytuacyjna, wymaga od odbiorcy elastyczności w posługiwaniu się językiem poprzez dostosowanie go do otoczenia. Z kolei zdolności funkcjonalne mają związek ze sprawnością pragmatyczną — wszystkie zmierzają do osiągnięcia celu wypowiedzi.

### 3.2. Przyporządkowanie zdolności językowych do językowych sprawności komunikacyjnych

Celem badania było wskazanie, które z językowych sprawności komunikacyjnych realizowane są w najmniejszym stopniu przez dziecko cierpiące na całościowe zaburzenie rozwoju. Takie rozróżnienie pozwoli na rozpoznanie poziomu kompetencji komunikacyjnej, na którym chory się znajduje oraz dostosowanie terapii do jego potrzeb.

Ze skali Kielar-Turskiej, Ligęzy i Białeckiej-Pikul wyodrębniłam czynności, które można przyporządkować do językowych sprawności komunikacyjnych i które pomogą zbadać umiejętność dokonywania zakupów (tabela 1, aneks).

Tabela 1. Czynności przyporządkowane do językowych sprawności komunikacyjnych

Kompetencja komunikacyjna			
Sprawność społeczna	Sprawność sytuacyjna	Sprawność pragmatyczna	Sprawność systemowa
Wyraża prośbę zależnie od osoby, do której się zwraca (na przykład osoby nieznaney).	Przyjmuje role postaci w zabawie <sup>10</sup> .	Opowiada o tym, co jest mu potrzebne.	Jego wypowiedzi w rozmowie są rozbudowane.
Zmienia sposób zwracania się do różnych osób zależnie od ich pozycji społecznej (na przykład sprzedawcy).		Stosuje zwroty, po których można poznać, że chce zakończyć rozmowę.	W wypowiedziach stosuje poprawne formy gramatyczne (na przykład końcówki fleksyjne).
Rozmawia zwrócony twarzą do rozmówcy.		Rozmawiając, uzupełnia wypowiedzi gestami.	W sklepie używa odpowiednich zwrotów, gdy chce coś kupić.

Wskazane zdolności w większości dotyczą sytuacji, które napotykają ludzie w życiu codziennym. Rozwijając kompetencję komunikacyjną dziecka z zespołem Aspergera, należy skupić się na doskonaleniu umiejętności przydatnych w co-

<sup>10</sup> Wykonywana czynność — przyjmowanie roli postaci w zabawie — odpowiada jednocześnie językowej sprawności społecznej.

dziennych sytuacjach — dokonywania zakupów czy zachowania się w miejscach publicznych.

### 3.3. Przebieg badania

Mając na uwadze, że nadrzędnym celem edukacji jest integracja wszystkich sprawności językowych, należy stworzyć dziecku taką sytuację, w której konieczna będzie umiejętność połączenia wszystkich sprawności językowych. Sytuacja, w której człowiek musi dokonać zakupu, jest jedną z nich.

Korzystając z ćwiczeń sporządzonych przez Magdalenę Pulchną-Wronę oraz Agatę Wolińską-Chlebosz<sup>11</sup>, sprawdziłam, na jakim poziomie realizowane są zdolności wyodrębnione przeze mnie ze skali do badania kompetencji komunikacyjnej po ich wykonaniu. To pozwoliło na wskazanie różnicy między wykonaniem zadania przed i po ćwiczeniach oraz na sprawdzenie, które z elementów sytuacji komunikacyjnej wymagają największego usprawniania. Aby prawidłowo zinterpretować wyniki pacjenta, który został poddany badaniu kompetencji komunikacyjnej z wykorzystaniem analizowanej przeze mnie skali, należało każdą z czynności komunikacyjnych wykonać co najmniej dwa razy. W przeciwnym wypadku wyniki mogłyby nie być wiarygodne.

Przebieg badania można podzielić na cztery części:

I. *Wiadomości* — większość spośród dzieci z zaburzeniami na tle autystycznym ma kłopot z samym czytaniem i rozumieniem, dlatego współpracę z nimi należy poszerzyć o dodatkowe informacje, czyli analizę materiału. Polega ona głównie na dzieleniu tekstu na mniejsze części i tłumaczeniu zwrotów dla dziecka niejasnych. Autorki ćwiczeń proponują, aby dziecko prowadziło słownik, w którym będą zapisywane niezrozumiałe dla niego wyrazy. Na tym etapie należy uzmysłowić najbardziej podstawowe wiadomości z zakresu dokonywania zakupów. Należy wskazać na występowanie różnego rodzaju sklepów i produktów, które można w nich kupić, nauczyć planowania, czyli sporządzania listy zakupów czy też zwracania uwagi na datę ważności. Na tym etapie należy uświadomić badanego odnośnie do kilku kwestii:

1. Są różne rodzaje sklepów. Zastanówmy się razem, jakie produkty w nich kupimy:

- a) spożywczy;
- b) piekarnia;
- c) warzywniak;
- d) mięsny i rybny;
- e) kosmetyczny;
- f) z ubraniami;
- g) obuwniczy.

---

<sup>11</sup> *Jak ćwiczyć społeczne umiejętności komunikacyjne i zwiększać samodzielność u osób z autyzmem*, red. M. Pulchna-Wrona, A. Wolińska-Chlebosz, Kraków 2009.

2. Sklepy możemy podzielić na:

- a) takie z ladą, gdzie sprzedawca podaje towar, o który prosimy;
- b) samoobsługowe, gdzie samodzielnie wkładamy produkty do koszyka, a następnie płacimy za nie przy kasie.

3. Zanim wyjdiesz na zakupy, zaplanuj je:

- a) zastanów się, jakie produkty i ile chcesz kupić;
- b) spisz wszystkie potrzebne produkty na kartce;
- c) weź listę zakupów, idąc do sklepu;
- d) w sklepie rób zakupy zgodnie z listą.

II. *Ćwiczenia sprawdzające wiadomości* — zawarte w tej części ćwiczenia mają na celu sprawdzenie, czy dziecko zrozumiało i zapamiętało treści wprowadzone w części pierwszej. Najczęściej odbywa się to za pomocą pytań, które kontrolują przyswajanie wiadomości. W razie błędnych odpowiedzi Pulchna-Wrona i Wolińska-Chlebosz proponują ponowne przyjrzenie się wiadomościom. Można również skorzystać z formy testowej. Oto przykład:

1. Wybierz prawidłową odpowiedź, zakreślając a, b, c lub d:

Na zakupy warto wziąć z sobą:

- a) książkę, którą będziesz czytał, stojąc w kolejce;
- b) wszystkie swoje oszczędności;
- c) pieniądze oraz listę z zakupami;
- d) psa lub inne zwierzę.

2. Połącz strzałkami produkty ze sklepami, w których można je kupić:

- |                     |                       |
|---------------------|-----------------------|
| 20 dag szynki       | piekarnia             |
| 4 bułki             |                       |
| jajka               | sklep mięsny          |
| chleb               |                       |
| mleko               |                       |
| 4 parówki           |                       |
| 1 kg jabłek         | warzywniak            |
| 3 pomarańcze        |                       |
| 15 dag żółtego sera | sklep ogólnospożywczy |

Forma testowa odbiera sytuacji komunikacyjnej naturalność, dlatego proponuję posłużyć się swobodnym dialogiem.

III. *Krok po kroku* — jak sama nazwa wskazuje, ma na celu przedstawienie krok po kroku elementów składających się na daną sytuację; może to być realizowane za pomocą obrazków. W tej części należy uwrażliwić dziecko na dialogi prowadzone między kupującym a sprzedającym. Następnie można przejść do odegrania sceny w sklepie.

1. Wejdź do sklepu.
2. Powiedz „dzień dobry”.



3. Podejdź do lady. Jeżeli przed tobą są inni kupujący, stań na końcu i czekaj na swoją kolej, aż sprzedawca zapyta, co ci podać. Może zapytać: „Co dla pana/pani?”, „W czym mogę pomóc?” lub „Proszę?”.

4. Powiedz, co chcesz kupić, na przykład: „Poproszę chleb”.

5. Jeżeli masz do wyboru kilka produktów, wybierz ten, który nie kosztuje więcej, niż planowałeś na niego wydać. Możesz zapytać: „Który jest najtańszy?” Możesz również poprosić sprzedawcę, aby ci doradził, który powinieneś kupić.

6. Jeżeli się zdecydujesz, powiedz: „Poproszę ten chleb”.

7. Sprzedawca powie ci, ile musisz zapłacić.

8. Podaj pieniądze i powiedz: „Proszę”.

9. Poczekaj na paragon i resztę. Powiedz: „Dziękuję”.

10. Zabierz swoje zakupy.

11. Powiedz: „Do widzenia” i wyjdź ze sklepu.

IV. *Ćwiczenia w prowadzeniu rozmów* — ta część odnosi się do działania, które pozwoli przećwiczyć różne sposoby komunikowania i zwiększyć kompetencję komunikacyjną. Ze względu na indywidualne predyspozycje dziecka dotyczące koncentracji, czytania czy też rozumienia należy dostosować formę ćwiczenia do jego preferencji. Ćwiczenia te najczęściej opierają się na analizie tekstu oraz przyjmują formę rozsypanki wyrazowej i uzupełniania dialogów.

### 3.4. Wyniki pomiaru kompetencji komunikacyjnej dziecka z zespołem Aspergera

#### I. *Gra sytuacyjna — dokonanie zakupu*

Badanie kompetencji komunikacyjnej dziecka z zespołem Aspergera rozpoczęło się od sprawdzenia umiejętności dokonywania zakupów.

Pierwszy dialog ujawnił ubogi słownik pacjenta, liczne agramatyzmy i dysgramatyzmy, ograniczoną umiejętność budowania zdań oraz wadliwą artykulację. Wystąpiły trudności z zastosowaniem odpowiedniej intonacji oraz akcentów logicznych, a tempo mowy było zwolnione lub przyspieszone, niekiedy pojawiła się echolalia.

**Ekspedientka:** Dzień dobry. W czym mogę pomóc?

**Chłopiec:** Chcę kupić chleb.

**E:** Jaki podać?

**Ch:** Duży.

**E:** Ciemny czy zwykły? Krojony czy może w całości?

**Ch:** Podaj ten, no ten.

**E:** To wszystko?

**Ch:** No.

**E:** Płaci pan 8 zł.

Podczas pierwszej próby najlepiej zrealizowana została zdolność wchodząca w skład językowej sprawności sytuacyjnej, ponieważ dziecko w zabawie podjęło się roli kupującego. Opowiadało o tym, co chce zakupić i uzupełniało wypowiedź gestami (momentami można było zauważyć nadmierną gestykulację). Jednakże pacjent miał spory kłopot z odpowiednim zakończeniem wizyty w sklepie. Osoba odgrywająca rolę ekspedientki była zmuszona do sfinalizowania zakupu, dlatego sprawność pragmatyczna nie została w pełni prawidłowo zrealizowana. Niepowodzenie można było również zaobserwować w dostosowaniu środków językowych do odbiorcy, dlatego wymiana zdań przypominała bardziej rozmowę w relacji koleżeńskiej.

Po pierwszym etapie badania możliwe stało się stwierdzenie, że najwięcej czasu należy poświęcić rozwijaniu językowej sprawności systemowej, albowiem zdolności wchodzące w jej skład (stosowanie rozbudowanych wypowiedzi, poprawnych form gramatycznych itp.) w ogóle się nie ujawniły.

## II. *Ćwiczenia usprawniające*

W związku z tym, że w stworzeniu sytuacji komunikacyjnej istotna jest jej naturalność, podczas ćwiczeń zrezygnowałam z formy testowej na rzecz swobodnej rozmowy. Owa forma pozwoliła na przekazanie wiedzy mieszczącej się w *wiadomościach* i *krok po kroku*. Największą trudność sprawiło dziecku zadanie wymagające odpowiedzi na pytanie, co warto wziąć z sobą na zakupy.

## III. *Dokonanie zakupu z wykorzystaniem zdolności wypracowanych podczas ćwiczeń*

Po wykonaniu ćwiczeń można było po raz drugi przejść do dokonywania zakupu. Kolejny dialog zrealizowano następująco:

**E:** Dzień dobry. W czym mogę pomóc?

**Ch:** Dzień dobry. Duży chleb.

**E:** Krojony czy w całości?

**Ch:** Daj krojony, ale jeszcze jeden mały w całości.

**E:** Dobrze. Już podaję. To wszystko?

**Ch:** Tak.

**E:** Płaci pan 8 zł.

**Ch:** Położyłem tutaj. Dziękuję i do widzenia.

**E:** Do widzenia. Zapraszam ponownie.

Językowa sprawność sytuacyjna została zrealizowana na tym samym poziomie co podczas pierwszej próby. Dziecko podjęło się roli kupującego. Nadal opowiadało o tym, czego potrzebuje, uzupełniało wypowiedź gestami i potrafiło zakończyć zakupy odpowiednimi zwrotami i wyrażeniami — „dziękuję” i „do widzenia”. Zdolności wchodzące w skład sprawności pragmatycznej po wykonaniu ćwiczeń zostały zrealizowane o wiele lepiej. Podobnie ma się rzecz ze sprawnością systemową, ponieważ dziecko nabyło umiejętność posługiwania się słownictwem odpowiednim do sytuacji.

Nadal spory kłopot sprawiała badanemu językowa sprawność społeczna. Mimo iż rozmawiał zwrócony twarzą do rozmówcy, to nie potrafił dostosować

się do społecznej normy zachowywania się w sklepie, albowiem zachował relację symetryczną i traktował ekspedientkę tak samo jak rówieśnika — „daj krojony”.

Charakterystyczna dla dziecka cierpiącego na zespół Aspergera jest niemożność poradzenia sobie z czymś, co nie zostało wcześniej zaplanowane. Cecha ta ujawniła się w trakcie wykonywanego badania. Pacjent został wcześniej przygotowany do tego, że będzie brał udział w zabawie w dokonywanie zakupów. Oswoił się z tą myślą i spokojnie podszedł do zrealizowania zadania. Potrzeba zaplanowania każdej czynności spowodowała, że nie potrafił poradzić sobie z ćwiczeniem mającym na celu wskazanie przedmiotów, które należy wziąć z sobą na zakupy. Dopiero skrupulatne wytłumaczenie, dlaczego zabieranie wszystkich oszczędności nie jest konieczne, pozwoliło na prawidłowe wykonanie zadania. Oznacza to, że przygotowując terapię, należy uwzględnić, że dziecku z zespołem Aspergera na początku powinno się wytłumaczyć, jaki jest cel wykonywanego przez nie działania. Podobnie ma się rzecz z planowaniem podróży i jakąkolwiek zmianą dotychczasowego trybu dnia.

## 4. Wnioski

Opisane symptomy zespołu Aspergera znalazły potwierdzenie w przeprowadzonym przeze mnie badaniu. Zakłócenia dostrzegalne były w komunikacji werbalnej i niewerbalnej.

Od razu można było zauważyć specyficzną intonację głosu ujawniającą się w wysokim tonie mówienia, co zostało zarejestrowane w nagraniu. Osobliwa prozodia może wynikać z nieprawidłowo rozwiniętego słuchu fonetycznego, od którego zależy umiejętność odróżnienia wadliwej realizacji głosek od ich poprawnej wymowy. Poza tym chłopiec unikał kontaktu wzrokowego i okazywał nieodpowiednią ekspresję ruchową, która przejawiała się w nieustannym drapaniu dłoni. Takie zachowanie może wynikać ze stresu towarzyszącego każdej sytuacji komunikacyjnej, który w efekcie prowadzi do wycofania osoby chorej na zespół Aspergera.

Konieczność powtarzania pytania przez odgrywającą rolę ekspedientki wskazuje na zaburzenie percepcji słownej. W trakcie rozmowy można było odnieść wrażenie, że pacjent nie skupia się na tym, co zaraz usłyszy, gdyż z góry zakłada, że sprzedawca nie może powiedzieć czegoś przez niego nieprzewidzianego. Może to wynikać ze sztywnego podejścia do mówienia i posługiwania się takimi samymi sekwencjami słów, co z kolei przekłada się na ubogi słownik, albowiem przeważały krótkie zdania, czasem pojedyncze wyrazy. Nawet po zwróceniu uwagi na konieczność rozbudowywania odpowiedzi nie zaobserwowałam znacznej zmiany, dlatego już po pierwszej przeprowadzonej próbie założyłam konieczność rozwijania przede wszystkim językowej sprawności systemowej. Widoczne stały się również ograniczenia w zdolności do inicjowania i podtrzymywania rozmowy.

Jest to słyszalne na nagraniu — cisza sugeruje, że pacjent czeka, aż ekspedientka rozpocznie i zakończy rozmowę odpowiednimi zwrotami.

Jednakże największy problem dostrzegam w nieumiejętności dostosowania słownictwa do sytuacji, w której chłopiec się znalazł — do wizyty w sklepie. W obu próbach posługuje się zwrotami „podaj ten, no ten”, „no”, „daj krojony”, które mogłyby być używane w kontakcie z rówieśnikami lub bliską mu osobą. Dostrzegalna jest niewykształcona językowa sprawność społeczna, co wynika z niezrozumienia przez badanego, że nie można do każdego zwracać się w taki sam sposób. Dodatkowo należy pracować z dzieckiem nad poprawnością gramatyczną i umiejętnością rozbudowania wypowiedzi.

## Aneks

Maria Kielar-Turska, Maria Ligęza, Marta Białecka-Pikul

### SKALA DO BADANIA KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ DZIECI

(wersja dla badającego)

Zdolności do komunikowania się .....  
(imię i nazwisko dziecka)

Komunikowanie się służy wielu celom. Badaczy interesuje odkrycie dziecięcych zdolności do komunikowania. Poniżej opisane są możliwe sposoby komunikowania się. Jedne występują u prawie wszystkich dzieci, inne zaś pojawiają się tylko u niektórych. Pomyśl o każdym kolejnym opisanym zachowaniu komunikacyjnym. Wyobraź sobie, czy opisane zachowanie może u dziecka wystąpić. Zastanów się, jak często obserwowałeś to zachowanie u dziecka.

Zaznacz częstość w skali:

- 1 — nigdy nie komunikuje się w ten sposób
- 2 — rzadko komunikuje się w ten sposób
- 3 — czasami komunikuje się w ten sposób
- 4 — zwykle komunikuje się w ten sposób
- 5 — zawsze komunikuje się w ten sposób

Zakreśl właściwą cyfrę odpowiadającą częstości występowania opisywanego zachowania u dziecka.

- |   |      |
|---|------|
| 1. Mówi wyraźnie, w sposób zrozumiały dla słuchania.  | /KL/ |
| 2. Umie nazywać przedmioty w otoczeniu.   | /UP/ |
| 3. Wyraża prośbę zależnie od osoby, do której się zwraca (na przykład matki, kolegi, osoby nieznanej).                            | /ZS/ |
| 4. Przestrzega kolejności zabierania głosu w rozmowie.  | /ZI/ |
| 5. Zaprasza inne dzieci do zabawy, gdy chce się bawić.  | /FR/ |
| 6. Tłumaczy jasno, o co mu chodzi.  | /FI/ |
| 7. Zmienia sposób zwracania się do różnych osób zależnie od ich pozycji społecznej (na przykład nauczyciela, kolegi, sprzedawcy). | /ZS/ |
| 8. Pytając, używa właściwie słów: kto, co, kiedy, gdzie, jak.   | /FH/ |
| 9. Ujawnia swoje przeżycia w zachowaniu.  | /FE/ |

10. Potrafi podjąć rozmowę z drugą osobą. /ZI/
11. Mówi, co będzie robiło, na przykład w czasie weekendu, wakacji. /ZM/
12. Używa w rozmowie wymyślonych przez siebie słów. /KL/
13. Opisuje przedmioty i czynności tak, że można rozpoznać, o które chodzi. /UP/
14. Wita się stosownie do pozycji społecznej drugiej osoby. /ZS/
15. W rozmowie zachowuje się, uwzględniając samopoczucie rozmówcy. /ZI/
16. Odchodzi od zabawy, podając powód. /FR/
17. Powtarza odpowiedź, jeśli rozmówca nie zrozumie, co powiedziało. /FI/
18. Przeprasza, kiedy zrobi coś złego. /ZS/
19. Zadaje pytania zrozumiałe dla rozmówcy. /FH/
20. Opowiada o uczuciach innych osób/opowiada o tym, co inni przeżywają. /FE/
21. W rozmowie zabiera głos zaraz po wypowiedzi rozmówcy. /ZI/
22. Przyjmuje role innych postaci w zabawie. /ZM/
23. W rozmowie odpowiada jednym słowem. /KL/
24. Nazywa związki między przedmiotami i zdarzeniami. /UP/
25. Mówi do widzenia, kiedy wychodzi. /ZS/
26. Używa odpowiednich zwrotów na zakończenie rozmowy. /ZI/
27. Wyraża chęć pomocy w sytuacji, kiedy jest to potrzebne. /FR/
28. Opowiada o tym, co jest mu potrzebne. /FI/
29. Zadaje pytania związane z tematem rozmowy. /FH/
30. Używa jasnych, zrozumiałych i jednoznacznych określeń do opisywania przeżyć. /FE/
31. Przedstawia nieistniejące sytuacje, osoby, czynności słowami. /ZM/
32. Jego wypowiedzi w rozmowie są rozbudowane. /KL/
33. W opowiadaniach zaznacza, co się zdarzyło wcześniej, a co potem. /UP/
34. Potrafi składać życzenia. /ZS/
35. Stosuje zwroty, po których można poznać, że chce zakończyć rozmowę. /ZI/
36. Przejawia chęć nauczenia się czegoś, tzn. opanowania wiadomości, wyuczenia się czynności. /FR/
37. Powtarza wcześniej zasłyszane historie. /FI/
38. W sklepie używa odpowiednich zwrotów, kiedy chce coś kupić. /ZS/
39. Zadaje pytania, aby upewnić się, czy właściwie rozumie jakies zjawisko. /FH/
40. Wyraża swoje przeżycia stosownie do sytuacji. /FE/
41. Nawiązuje w swojej wypowiedzi do tego, co powiedział rozmówca. /ZI/
42. Mówi o tym, co sobie wyobraża. /ZM/
43. W wypowiedziach stosuje poprawne formy gramatyczne (na przykład końcówki). /KL/
44. Prosi o wyjaśnienie znaczeń nieznanymi wyrażeniami. /UP/

- |   |      |
|---|------|
| 45. Wie, jak należy zachować się w autobusie, tramwaju, pociągu.  | /ZS/ |
| 46. Rozmawia zwrócony twarzą do rozmówcy  | /ZI/ |
| 47. Prosi o ocenę wyników swojej pracy.   | /FR/ |
| 48. Podaje jasne instrukcje używania zabawki, narzędzia, urządzenia.  | /FI/ |
| 49. Zachowuje się właściwie na ulicy, spotykając znajome osoby.   | /ZS/ |
| 50. W pytaniach proponuje owo ujęcie zjawiska, o którym mówi.   | /FH/ |
| 51. Dostosowuje się do nastroju i przeżyć innych osób.  | /FE/ |
| 52. W rozmowie ujawnia swoje myśli, także mimiką twarzy.  | /ZI/ |
| 53. Opowiadając, przytacza wypowiedzi bohaterów.  | /ZM/ |
| 54. Potrafi używać niektórych słów w różnych znaczeniach (na przykład zamek, piłka).                                  | /KL/ |
| 55. Potrafi wytłumaczyć, dlaczego coś robi lub coś się dzieje.  | /UP/ |
| 56. Potrafi zająć się sobą, gdy dorośli rozmawiają.   | /ZD/ |
| 57. Rozmawiając, uzupełnia wypowiedzi gestami.  | /ZI/ |
| 58. Wyraża prośbę w sposób zrozumiały dla rozmówcy.   | /FR/ |
| 59. Opowiada o tym, co mu się wydarzyło.  | /FI/ |
| 60. Pyta nie tylko o to, co aktualnie spostrzega.   | /FH/ |
| 61. W rozmowie wyraża, że dostrzega przeżycia i nastrój rozmówcy.   | /FE/ |
| 62. Kiedy opowiada, używa gestów, rysuje, pokazuje na przedmiotach.   | /ZM/ |
| 63. Próbuje stosować różne nazwy na określenie tej samej rzeczy.  | /KL/ |
| 64. Wiedza dziecka wykracza poza dane o najbliższym otoczeniu.  | /UP/ |
| 65. Rozpoznaje niektóre symbole (na przykład znak drogowy, krzyż, godło) i odpowiednio zachowuje się.                 | /ZS/ |
| 66. Pozostawia aktualny temat rozmowy i rozpoczyna nowy.  | /ZI/ |
| 67. Przekazuje, że nie zgadza się ze zdaniem rozmówcy.  | /FR/ |
| 68. Formułuje wypowiedzi tak, że słuchacz od razu wie, o co mu chodzi.  | /FI/ |
| 69. W kontaktach z innym ciągle pyta.   | /FH/ |
| 70. Po tym, w jaki sposób mówi, można rozpoznać, co przeżywa.   | /FE/ |
| 71. Nawiązuje w rozmowie do wspólnych z rozmówcą doświadczeń (na przykład wspólnie oglądany film, przeczytana bajka). | /ZM/ |

## Skróty:

Kompetencja lingwistyczna — KL

Umiejętności poznawcze — UP

Zdolności socjolingwistyczne — ZS

Zdolności interakcyjne — ZI

Zdolności imaginacyjne — ZM

Zdolności funkcjonalno-regulacyjne — FR

Zdolności funkcjonalno-informacyjne — FI

Zdolności funkcjonalno-heurystyczne — FH

Zdolności funkcjonalno-ekspresywne — FE

## Bibliografia

- Bryńska A., Komender J., Jagielska G., *Autyzm i zespół Aspergera*, Warszawa 2009.
- Całościowe zaburzenia rozwoju*, <http://www.pomagamydzieciom.info/35261,1.dhtml> (dostęp: 3.08.2019).
- Gałkowski T., *Zaburzenia komunikacji w autyzmie*, [w:] *Logopedia — pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole 2003.
- Grabias S., *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1997.
- Jak ćwiczyć społeczne umiejętności komunikacyjne i zwiększać samodzielność u osób z autyzmem*, red. M. Pulchna-Wrona, A. Wolińska-Chlebosz, Kraków 2009.
- Kielar-Turska M., Białecka-Pikul M., *Dziecko i komunikacja: lingwistyczny, społeczny i poznawczy aspekt badań*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1, 1993, nr 3.
- Markowski A., *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa 2005.
- Wacław W., Aldenrud U., Ilstedt S., *Dzieci z autyzmem i zespołem Aspergera*, Katowice 2000.
- Zespół Aspergera*, [https://pl.wikipedia.org/wiki/Zesp%C3%B3%C5%82\\_Aaspergera](https://pl.wikipedia.org/wiki/Zesp%C3%B3%C5%82_Aaspergera) (dostęp: 3.08.2019).