

Iwona Konieczna, Barbara Marcinkowska, Katarzyna Smolińska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Od etykietowania do zrozumienia – komunikowanie się dziecka z zespołem Aspergera w środowisku szkolnym

From labeling to understanding - communication of a children
with Asperger syndrome in the school environment

„Człowiek zdobywa swoją koncepcję świata
przez interakcję społeczną i poprzez komunikację.
Ta koncepcja jest fundamentem jego późniejszych relacji z otoczeniem”¹

Wprowadzenie

Analizując literaturę przedmiotu, można dojść do wniosku, że dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, w tym z zespołem Aspergera, wzbudzają społeczne zainteresowanie ze względu na ich „inne”, niekiedy „dziwne” funkcjonowanie w świecie. Bywa, że zachowania prezentowane przez nie są niezrozumiałe dla otoczenia, postrzegane jako dziwne, mroczne lub też często po prostu typowe dla określonego zaburzenia². Należy podkreślić, że dla ucznia z zespołem Aspergera świat, w którym funkcjonuje, bywa przez niego odbierany także jako niezrozumiały i dziwny.

Dzieciom z zespołem Aspergera przypisywane są szczególne cechy, odnoszące się do ich niekiedy stereotypowego działania (np. narzucanie roz-

¹ B. Olliver, *Nauka o komunikowaniu*, Warszawa 2010, s.381.

² D. Williams, *Nikt nigdzie. Niezwykła autobiografia autystycznej dziewczyny*, Warszawa 2005; S. Shore, *Za ścianą: osobiste doświadczenia z autyzmem i zespołem Aspergera*, Warszawa 2008; L. Jackson, *Świry, dziwadła i zespół Aspergera*, Warszawa 2008; J. E. Robison, *Patrz mi w oczy. Moje życie z zespołem Aspergera*, Ożarów Mazowiecki 2013; D. Tammeta, *Urodziłem się pewnego błękitnego dnia*, Wołowiec 2010.

mówcy tematu, który ich fascynuje i interesuje, nieprzestrzeganie naprzemienności w rozmowie, zaburzona prozodia wypowiedzi – tempo, rytm, akcent). Często bywają postrzegane jako osoby, z którymi trudno jest się komunikować, lub nawet nie można się skutecznie porozumieć. Potocznie określane bywają przez rówieśników jako takie, z którymi „nie da się dogadać”. Stwierdzenia takie mogą być przejawem etykietowania zachowania dziecka, a czasami także i samego dziecka. Etykietowanie zachowań lub też samego ucznia jest procesem bardzo negatywnym. Nauczyciele, terapeuti, jak podkreśla Hanna Olechnowicz, „zasugerowani etykietą przypisaną dziecku, będą zauważali, a więc wzmacniali uwagą wszystko to, co z tą etykietą się zgadza”³. Istnieje zatem niebezpieczeństwo, że: (1) to, co nie należy do zachowań etykietowych, nie będzie przez nauczycieli, terapeutów, innych specjalistów, rodziców zauważone, (2) nie będą oni próbowali dociękać przyczyn problemów ucznia, a tym samym nie będą mogli skutecznie wpieścić procesu rozwoju ucznia.

Celem artykułu jest przedstawienie wybranych działań wykorzystywanych w sytuacjach szkolnych: (1) zaburzających lub/i ograniczających rozwój komunikowania się ucznia z zespołem Aspergera (w sytuacji, gdy osoby dorosłe towarzyszące uczniowi przyjmują postawę etykietującą), (2) wspierających rozwój komunikowania się uczniów z zespołem Aspergera (w sytuacjach, gdy osoby dorosłe towarzyszące uczniowi przyjmują postawę rozumiejącą)⁴.

Komunikacja uczniów z zespołem Aspergera

Podstawowymi elementami porozumiewania się jest mowa i język. Aby skutecznie operować tymi narzędziami, należy nabyć określone kompetencje (tj. wiedzę i umiejętności) takie, jak np.: kompetencje językowe, odnoszące się do umiejętności rozumienia i reprodukcji zdań poprawnych pod względem artykulacyjnym i gramatycznym; kompetencje komunika-

³ H. Olechnowicz, *Jaskiniowcy zagubieni XXI wieku. Praca terapeutyczne z małymi dziećmi*, Warszawa 1999, s.11.

⁴ Określenia: postawa etykietująca, rozumiejąca zostały przyjęte za H. Olechnowicz, *Jaskiniowcy...*, op. cit.

cyjne, a więc używanie słów zgodnie z ich przeznaczeniem, stosowanie reguł prowadzenia rozmowy oraz znajomość różnorodnych zwrotów językowych, a także umiejętności narracyjne; kompetencje poznawcze dotyczące umiejętności zdobywania wiedzy oraz operowania nią⁵.

Znajomość charakterystycznych cech w sferze komunikacji uczniów z zespołem Aspergera stanowi podstawę do zaproponowania określonych działań w zakresie wspierania uczniów w rozwoju komunikacji. Zaburzenia w obszarze używania języka w celach komunikacyjnych są definiowane w kryteriach diagnostycznych tego zaburzenia.

Wśród kryteriów diagnostycznych, definiowanych w literaturze przedmiotu głównie akcentuje się swoiste profile umiejętności i zachowań ujawnianych przez osoby z zespołem Aspergera. W kryteriach tych podnosi się kwestie związane z zaburzeniami zachowania społecznego. Nietypowe cechy zachowań społecznych określane są jako deficyty w relacjach społecznych (social impairment)⁶. Dziecko ujawnia przynajmniej dwie wymienione cechy: nieumiejętność nawiązywania kontaktu z rówieśnikami, brak potrzeby kontaktu z rówieśnikami, brak umiejętności odczytywania/interpretacji znaczenia zachowań innych ludzi, nieadekwatne zachowania społecznie i reakcje emocjonalne⁷.

Innym kryterium, które wiąże się z deficytami w relacjach społecznych, są trudności w zakresie komunikacji niewerbalnej, a wśród wymienionych cech występuje przynajmniej jedna z następujących: uboga gestykulacja, niezadarny/nietaktowny język ciała, ograniczona ekspresja mimiczna, nieadekwatna ekspresja (mimiczna), dziwaczny, sztywny sposób przyglądania się otoczeniu. Do cech charakterystycznych zespołu Aspergera zalicza się także obojętność lub trudność wczuwania się w odczucia innych, unikanie kontaktu wzrokowego, niezdolność „mówienia oczami”, ustawianie się zbyt blisko innych ludzi⁸.

⁵ K. Kuszak, *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*, Poznań 2011.

⁶ T. Attwood, *Zespół Aspergera*, Poznań 2006; C. Gillberg, I. C. Gillberg, [w:] T. Attwood, *Zespół Aspergera*, Poznań 2006, s. 26.

⁷ T. Attwood, *Zespół...*, op. cit.

⁸ P. Szatmari, R. Brenner, J. Nagy, *Asperger's syndrome: A review of clinical feature*, „Canadian Journal of Psychiatry”, 34, s. 554-560; T. Attwood, *Zespół...*, op. cit., s. 27.

Klasyfikacja Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego (DSM – V) wprowadza szeroką kategorię, określaną jako „zaburzenia ze spektrum autyzmu”. Zalicza się do niej: zaburzenie autystyczne, zespół Aspergera oraz całościowe zaburzenia rozwojowe inaczej nieokreślone. Proponowana zmiana ma umożliwić bardziej wiarygodne i rzetelne rozpoznawanie deficytów w zakresie interakcji społecznych/komunikacji i stereotypowych zachowań występujących od wczesnych etapów rozwoju⁹.

Kryteria diagnostyczne autystycznego spektrum zaburzeń, w tym zespołu Aspergera, zaproponowane przez DSM – V są zbliżone do istniejących w odniesieniu do zaburzeń autystycznych, które muszą objąć wymienione kryteria: (1) klinicznie znaczące, trwale obecne deficyty w społecznym komunikowaniu się i interakcjach społecznych przejawiające się w: (a) w wyraźnych deficytach w komunikacji niewerbalnej i werbalnej, wykorzystywanej w interakcjach społecznych, (b) braku społecznej wzajemności, (c) niepowodzeniach w tworzeniu i podtrzymywaniu związków rówieńskich odpowiednio do poziomu rozwoju, (2) ograniczone, uporczywe wzorce zachowania, zainteresowań i aktywności występujące w postaci co najmniej dwóch z następujących objawów: (a) stereotypowe zachowania ruchowe lub werbalne albo niezwykle zachowania sensoryczne, (b) nadmierne przywiązanie do rutyn i rytualizowanych wzorców zachowania, (c) ograniczone zainteresowania połączone z fiksacją, (3) symptomy muszą być obecne we wczesnym dzieciństwie (ale mogą nie przejawiać się w pełni, dopóki wymagania społeczne nie przekroczą ograniczonych możliwości dziecka)¹⁰.

W kryteriach diagnostycznych omawianego zaburzenia szczególnie znaczenie ma umiejętność nawiązywania interakcji i nadawania znaczenia symbolom językowym. Umiejętności komunikacji werbalnej stanowią bazę do kształtowania innych istotnych w rozwoju kompetencji, które definiowane są jako zdolność wykonywania jakiegoś zadania lub wykonywanie czegoś¹¹.

W międzynarodowej klasyfikacji DSM – V wprowadzone zmiany odnoszą się do liczby kryteriów rozpoznawczych, interpretacji poziomu funkcjonowania. Ujednolicono także diagnozę autyzmu, włączając w nią pojęcia wszystkich zaburzeń, tzw. spektrum. Na podkreślenie zasługuje fakt, że

⁹ E. Pisula, *Autyzm od badań mózgu do praktyki psychologicznej*, Sopot 2015.

¹⁰ Ibidem, s. 30.

¹¹ A. S. Reber, *Dictionary of psychology*, „Penguin Books, London”, New York 1985, s. 17.

w DSM – V wszystkie stany spektrum są jedną wspólną diagnozą autyzmu. Nie diagnozuje się też poszczególnych zespołów, ale identyfikuje się po prostu autyzm. Ocenia się wpływ ujawnianych symptomów na obszary funkcjonowania takie jak: zachowania, zainteresowania i aktywność oraz społeczna komunikacja i społeczna interakcja.

Dzieci z zespołem Aspergera, na co zwrócił uwagę Hans Asperger¹², ujawniają trudności językowe związane z pragmatyką (sposób posługiwania się mową i umiejętność prowadzenia konwersacji z innymi), semantyką i prozodią. Trudności komunikacyjne wiążą się z rozumieniem i dokonywaniem interpretacji innych ludzi w określonych kontekstach sytuacyjnych. Dialog dziecka z zespołem Aspergera może ujawniać wiele nieprawidłowości, podobnie jak dokonywanie interpretacji komunikatów odbiorcy jest dla niego dużym problemem. Wśród innych trudności komunikacyjnych można wskazać brak umiejętności rozpoczynania i kończenia wypowiedzi, zadawania pytań adekwatnie do kontekstu sytuacji, prowadzenia rozmowy, a także aktywnego uczestniczenia w niej¹³.

Rozwój mowy u dzieci z zespołem Aspergera przebiega bez znacznych opóźnień, spontanicznie i tylko niekiedy bywa, że jest on nierównomierny, zaś przyrost słów ma charakter skokowy. Mowa tej grupy dzieci charakteryzuje się pewną nienaturalnością w zakresie intonacji, widoczna jest sztywność wypowiedzi, a także schematyczność w budowie zdań oraz niekiedy nadmierna dbałość o szyk używanych poszczególnych wyrazów i ich stosowania. Na szczególną uwagę zasługuje fakt „innego” czy „odmiennego” używania języka mówionego w odniesieniu do komunikowania się w sytuacjach społecznych, w tym także szkolnych. Dziecko może dążyć do skracania dystansu z nauczycielem, zwracając się do niego po imieniu, zaś w sposób formalny do kolegów z klasy. Bywa także, iż dziecko z zespołem Aspergera nie udziela adekwatnych odpowiedzi, a w rozmowie dąży do zmiany poruszanego tematu na taki, który szczególnie go interesuje.

Dzieci z zespołem Aspergera łatwiej nawiązują kontakty z dorosłymi niż z dziećmi, ponieważ są oni dla nich bardziej przewidywalni i tolerancyjni. Sprawia to, że zdecydowanie trudniej jest im nawiązać kontakt z rówieśnika-

¹² T. Attwood, *Zespół...*, op. cit.

¹³ Ibidem; E. Pisula, *Autyzm...*, op. cit.; M. Charbicka, *Dziecko z zespołem Aspergera*, Warszawa 2015.

mi, dołączyć do dzieci, które się bawią czy poznać nowego kolegę. Powoduje to często, że dzieci te wolą bawić się w pojedynkę lub obserwować kolegów z boku¹⁴.

Osoby z zespołem Aspergera ujawniają dobrą pamięć. Jednak kluczowe jest to, że wykorzystują one przede wszystkim pamięć semantyczną, odnosząc się do określonych faktów, wiedzy ogólnej, określeń i powiązań między danymi cechami. Przejawiają często zainteresowania określonym tematem, zjawiskiem, zbierając dość liczne informacje¹⁵.

Wybrane działania wspierające rozwój komunikacji dziecka z zespołem Aspergera w sytuacjach szkolnych

Trudności w nawiązywaniu wzajemnych relacji u dzieci z zespołem Aspergera nakładają na osoby towarzyszące im w rozwoju ważne zadanie – szczególnie dbałość o rozwijanie ich umiejętności nawiązywania interakcji społecznych. Nauczyciele, specjaliści i rodzice (a także inne osoby towarzyszące, w tym rówieśnicy) w kontaktach z dzieckiem z zespołem Aspergera mogą przyjmować wobec ich „trudnych zachowań społecznych” różne postawy. W relacjach dominują zasadniczo dwie skrajne postawy: etykietująca (np. (1) kiedy dziecko zaczepia innych, nauczyciele, terapeuci, rodzice mogą postrzegać zachowania dziecka jako złośliwe, (2) kiedy dziecko skrac dystans, często nawiązuje kontakt poprzez dotykanie innych osób) oraz rozumiejąca (np. kiedy dziecko dotyka, głaszcze – osoby pracujące z dzieckiem odbierają to jako próbę nawiązania kontaktu)¹⁶. Należy przyjąć, że każde zachowanie człowieka jest nośnikiem informacji, zatem jest też formą komunikacji.

Przyjmując postawę etykietującą wobec zachowań dziecka (a czasami, co gorsza i samego dziecka), nie podejmujemy próby zrozumienia przyczyny takiego zachowania. Nie postrzegamy trudności w komunikacji jako skutku wielu czynników, lecz jako problem „niewychowanego dziecka” (tj. problem dziecka i problem rodziców, którzy nie potrafią wychować własnego dziecka).

¹⁴ M. Charbicka, *Dziecko...*, op. cit., s. 44.

¹⁵ Vide G. Gerland, *Prawdziwy człowiek. Osobista opowieść o dorastaniu i edukacji w autyzmie*, Warszawa 2015, s. 305-311.

¹⁶ Vide H. Olechnowicz, *Jaskiniowcy...*, op. cit.

Dzieje się tak np. w sytuacjach nieprawidłowych zachowań towarzyszących próbom nawiązywania kontaktu wzrokowego, budowania pola wspólnej uwagi, ale także reagowania na komunikaty wysyłane przez współrozmówcę, ekspresję i mimikę (komunikaty niewerbalne), rozpoznawania i nazywania emocji, budowania zdań i wypowiedzi zarówno w sytuacjach formalnych, jak i nieformalnych w relacjach z osobami dorosłymi i z rówieśnikami. Szczególną sytuacją, w której osoby te mogą doświadczać niezrozumienia w zakresie komunikowania swoich potrzeb i pragnień, są sytuacje szkolne, w których dziecko styka się z brakiem zrozumienia i akceptacji ze strony innych osób.

Dzieci z zespołem Aspergera szybciej niż rówieśnicy zapominają o ustaleniach, wskazówkach i poleceniach nauczycieli. Bywa, że nie pamiętają sposobu wykonania określonych czynności. Dlatego też nauczyciel powinien kilkakrotnie powtarzać polecenia oraz udzielać wskazówek dziecku w celu wykonania określonego działania¹⁷.

Dziecko z zespołem Aspergera może odczuwać niechęć ze strony rówieśników i osób dorosłych z uwagi na to, że inicjuje ono wiele trudnych sytuacji. Może to prowadzić w prosty sposób do etykietowania ucznia i prezentowanych przez niego zachowań – „uczeń problemowy”, „niegrzeczny”, „trudny w kontakcie”. Dosłowność przekazu werbalnego i jego odbiór przez dziecko z zespołem Aspergera powinna być dla nauczyciela wyznacznikiem tego, aby precyzyjnie dobrać słowa w określonych komunikatach. Należy pamiętać, aby zawsze używając metafor i przenośni, wytłumaczyć dziecku ich znaczenie.

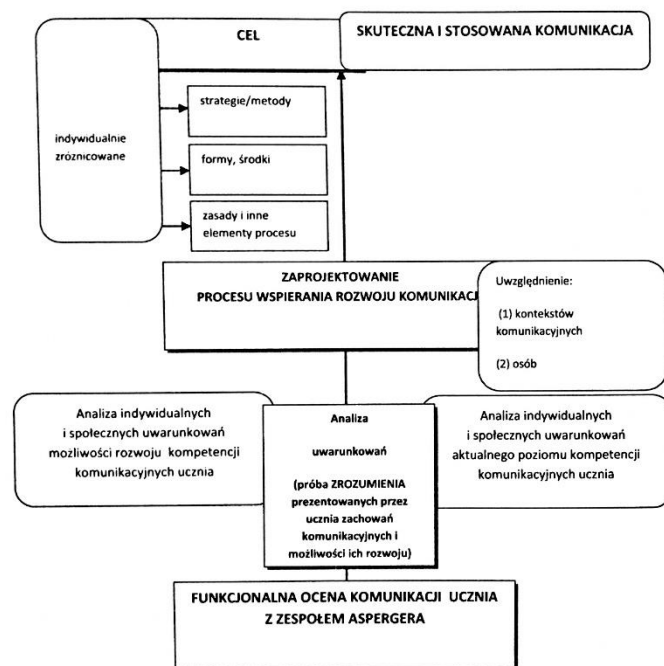
Dosłowność w ich odbiorze ujawniane przez dziecko z zespołem Aspergera może u innych rówieśników budzić śmiech i etykietowanie. W takiej sytuacji istnieje niewielka szansa na wspólne wypracowanie z klasą szkolną zasad uwzględniających jednocześnie indywidualne potrzeby dziecka z zespołem Aspergera.

Przyjmując postawę rozumiejącą wobec zachowań dziecka, podejmujemy próby zrozumienia przyczyn takiego zachowania. Oznacza to, że postrzegamy je jako swego rodzaju zachowanie problemowe, tj. takie, które jest skutkiem jakiegoś negatywnie wpływającego czynnika (czynników), ale też stanowi problem dla osób towarzyszących dziecku z zespołem Aspergera.

¹⁷ T. Attwood, *Zespół...*, op. cit; A. Kozdroń, *Zespół Aspergera. Zrozumieć, aby pomóc*, Warszawa 2015.

Podstawą wspierania rozwoju komunikacji uczniów z zespołem Aspergera w „perspektywie rozumiejącej” jest przeprowadzenie funkcjonalnej oceny komunikacji oraz szczegółowej analizy indywidualnych i społecznych uwarunkowań aktualnego poziomu umiejętności komunikacyjnych oraz możliwości ich rozwoju (schemat 1).

Schemat 1. Wspieranie rozwoju komunikacji – „perspektywa rozumiejąca”



Źródło: Opracowanie własne.

Wśród zasad odnoszących się do projektowania procesu rozwoju komunikacji uczniów z zespołem Aspergera, nadrzędna powinna być zasada indywidualizacji. Indywidualnie zróżnicowane cele wyznaczają kierunek

wspierania rozwoju umiejętności komunikacyjnych i są ważną przesłanką do ustalenia procedury (tj. propozycji strategii, metod, zasad, form organizacyjnych oraz środków wspierania rozwoju) ich osiągnięcia.

Wspieranie rozwoju komunikacji dziecka z zespołem Aspergera w sytuacjach szkolnych wymaga dokonania ogólnej oceny danych sytuacji w celu identyfikacji umiejętności komunikacyjnych ujawnianych w placówce edukacyjnej, także sposobów, stylów komunikowania w konkretnych kontekstach sytuacyjnych. Można przyjąć, że kontekst sytuacyjny przedstawiony jest z określeniem warunków skutecznej komunikacji, czyli rodzaju aktywności, w której uczestniczy dziecko w zależności, czy jest to sytuacja edukacyjna, przerwa lekcyjna, czy zajęcia świetlicowe¹⁸. Kolejnym warunkiem jest osoba komunikująca się z dzieckiem – zależnie od tego, czy jest to osoba dorosła – nauczyciel/opiekun, czy rówieśnik. Warunki te pozwalają na dokonanie oceny funkcjonalnej w zakresie posiadanych umiejętności komunikacyjnych, co jest warunkiem identyfikacji sposobów i stylów komunikacji osób biorących udział w procesie komunikowania się.

Wspieranie rozwoju komunikacji dziecka z zespołem Aspergera wymaga od pedagoga znajomości specyfiki zaburzenia oraz praktycznych umiejętności. W komunikacji duże znaczenie ma intonacja, zatem nauczyciel zwracając się do dziecka, powinien modulować głos, wydawać krótkie, proste polecenia, starać się nawiązać z nim bezpośredni kontakt i przewidywać więcej czasu na udzielenie odpowiedzi przez dziecko¹⁹.

Nauczyciel powinien zwracać się do dziecka cicho i spokojnie lub używać zdecydowanego głosu. Jego wypowiedzi nie powinny zawierać skrótów myślowych ani zwrotów potocznych z uwagi na to, iż ta forma komunikatów może być dla dziecka niejasna. Istotne jest zwracanie się do dziecka bezpośrednio, po imieniu i z upewnieniem się, że jego uwaga skupiona jest na komunikacie. Ważne jest także, aby zawsze upewnić się, czy dziecko rozumie sens komunikatu i/lub polecenia, które do niego kierujemy. Planując proces dydaktyczny, warto też uwzględnić dodatkowy czas na przetworzenie przez dziecko komunikatu.

¹⁸ B. Marcinkowska, I. Konieczna, K. Smolińska, *Model of communication competences children with Asperger's syndrome*, [w:] *Actual Problems of the correctional education* Kamieniec Podolski 2016.

¹⁹ T. Attwood, *Zespół...*, op. cit.

Uwzględniając trudności komunikacyjne w zakresie pragmatyki, należy wdrożyć dziecko do opanowania wypowiedzi pozwalających inicjować mu kontakt z różnymi osobami, różnicując określone zwroty używane w stosunku do osób dorosłych i rówieśników.

Wśród podejmowanych działań w pracy z dzieckiem z zespołem Aspergera należy też wypracować z uczniem określone sposoby formułowania swoich potrzeb w sytuacjach, kiedy dziecko nie rozumie swojego rozmówcy. Wdrożenie dziecka do rozpoznawania sygnałów werbalnych i niewerbalnych w sytuacji prowadzenia konwersacji wydaje się być ważnym elementem strategii wspierających. Jeśli zaś chodzi o aspekt prozodyczny, działania nauczyciela powinny koncentrować się na uczeniu dziecka modyfikacji nacisku, rytmu, a także wysokości tonu głosu w celu komunikowania istotnych kwestii i towarzyszących im emocji. W komunikatach wysyłanych do dziecka z zespołem Aspergera należy ograniczyć używania pojęć abstrakcyjnych i precyzyjnie określać relacje przestrzenne²⁰.

Działaniem, które przyczynia się do wspierania indywidualnego rozwoju dziecka z zespołem Aspergera, jest kształtowanie odpowiedzialności za siebie i swoje działania. Nauczyciel rozmawiając z dzieckiem w spokojny i opanowany sposób, powinien wykazywać akceptację niekiedy „dziwnych” zachowań dziecka i wyjaśnić właściwy sposób postępowania, a także służyć wsparciem emocjonalnym, zapewniając, iż jeśli dziecko będzie czuło się źle, może zawsze poprosić o pomoc nauczyciela.

Prezentowanie postawy akceptacji i zrozumienia ucznia i jego trudności może być gwarantem do pełnego uczestnictwa dziecka z zespołem Aspergera na terenie szkoły. W pracy specjalistów z dzieckiem z zespołem Aspergera na terenie szkoły istotne jest stosowanie wspólnie wypracowanych strategii terapeutycznych, które wspomagają rozwój komunikacji. Wiąże się to także z dostosowywaniem procesu dydaktycznego do indywidualnego poziomu funkcjonowania dziecka w sytuacjach edukacyjnych. Niekiedy wydaje się uzasadnione balansowanie na granicy możliwości dziecka, co w konsekwencji może przyczynić się do rozwoju i budowania poczucia sprawstwa i kompetencji²¹. Wzmacnianie dziecka poprzez wyrażanie aprobaty jego działań przyczynia się do rozwijania motywacji. Przy czym należy

²⁰ T. Attwood, *Zespół...*, op. cit.; E. Pisula, *Autyzm...*, op. cit.

²¹ A. Kozdroń, *Zespół...*, op. cit.

podkreślić, iż zgodnie z ustalonym planem działania we współpracy ze specjalistami, pedagodzy powinni uczyć i doskonalić konkretną umiejętność do momentu jej całkowitego opanowania, co w konsekwencji przyczyni się do jej automatyzacji.

Istotną kwestią jest także wspólne określenie obszaru zachowań wraz z rodziną dziecka. Świadome, konkretne i zespołowe działania mają na celu wyznaczenie przestrzeni do wypracowania konsekwencji w zakresie formułowania wymagań i oczekiwań wobec ucznia z zespołem Aspergera.

Wspierając rozwój komunikacji dzieci z zespołem Aspergera, należy zadbąć o to, by nie zamienić tej pomocy w trening, który ma celu doprowadzenie do tego, że ich zachowanie będzie zawsze skuteczne i stosowne. Sherwyn P. Morreale, Brian H. Spitzberg, J. Kevin Barge umiejętności komunikacyjne definiują jako wykorzystanie werbalnego i/lub niewerbalnego zachowania do osiągnięcia preferowanych celów w sposób, który jest stosowany do kontekstu²². Trening taki nie będzie służył naturalnym sytuacjom życiowym, a zatem nie będzie spełniał funkcji adaptacyjnych.

Gwarantem skutecznej komunikacji nie jest używanie wspólnego języka. Stwierdzenie to wydaje się być rzeczą oczywistą dla wszystkich tych, którzy próbując dobrać odpowiednie słowa, by opisać swoje myśli i potrzeby, doświadczali niezrozumienia ze strony innych osób.

Specyficzna transakcja pomiędzy dwiema lub więcej osobami w danym społecznym kontekście jest określana jako komunikacja²³. Dlatego też w procesie czynnego tworzenia określonych struktur komunikacyjnych powinni brać aktywny udział wszyscy uczestnicy wymiany informacji (z założeniem, iż jeden z podmiotów przejawia ograniczone możliwości komunikacyjne, to drugi podmiot powinien wykazywać większą aktywność werbalną). Takie postępowanie powoduje, że „osoba mniej kompetentna pod względem komunikacyjnym” nie zostaje wykluczona i nie podlega negatywnym ocenom.

W doskonaleniu rozwoju komunikacji u dzieci z zespołem Aspergera warto brać pod uwagę styl komunikacji oraz jej kontekst (warunki) w jakich

²² S. P. Morreale, B. H. Spitzberg, J. K. Barge, *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza, umiejętności*, Warszawa 2007, s. 87.

²³ C. A. Pecks, *Student control in classrooms for children with severe handicaps; Effects on student behavior and perceived social climate*, Unpublished doctoral dissertation, University of California, Santa Barbara 1986, za: K. Markiewicz, *Możliwości komunikacyjne dzieci autystycznych*, Lublin 2004, s.112.

komunikowanie ma miejsce. Nie sposób pominąć tego, iż warunki muszą być rozpatrywane w dwóch wymiarach: (1) obiektywnym (wynika z samej konkretnej sytuacji komunikacyjnej), (2) subiektywnym (obejmującym czynniki motywacyjne i poznawcze)²⁴.

Obserwowanie dzieci z zespołem Aspergera w aranżowanych sytuacjach edukacyjnych i formułowanie opisów ich zachowań, scalanych z kryteriami diagnostycznymi okroślanych cech, wydaje się nie zawsze właściwe, a interpretacja wyników może przynieść wiele wątpliwości. Dlatego też pożądanym działaniem jest objęcie „czujnym okiem” zachowań dziecka w naturalnych sytuacjach, w powiązaniu z poznawczymi i społecznymi strategiami podejmowanych działań, z uwzględnieniem poziomu rozwoju konkretnego dziecka. Taki wzorzec pozwala nadać ujawnianym zachowaniom określone znaczenia oraz przypisać funkcje wysyłanym komunikatom w sposób, by dziecko było rozumiane przez innych, a nie etykietowane.

„Unikajmy etykietowania zachowań dzieci jako objawów patologicznych, ‘typowych dla...’ Po pierwsze, nie daje to wskazówek jak pracować z dzieckiem, po drugie zaś – i to jest najważniejsze – piętnuje dziecko”²⁵.

Streszczenie

W pracy omówiono problemy związane z komunikacją ucznia z zespołem Aspergera. Celem artykułu jest przedstawienie wybranych działań stosowanych w sytuacjach szkolnych, które wspierają rozwój komunikacji ucznia z zespołem Aspergera.

Bibliografia:

- Attwood T., *Zespół Aspergera*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2006.
 Charbicka M., *Dziecko z zespołem Aspergera*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2015.
 Gerland G., *Prawdziwy człowiek. Osobista opowieść o dorastaniu i edukacji w Autyzmie*, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2015.

²⁴ K. Markiewicz, *Możliwości...*, op. cit.

²⁵ H. Olechnowicz, *Jaskiniowcy...*, op. cit., s. 11.

- Jackson L., *Świry, dziwadła i zespół Aspergera*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2008.
 Kozdroń A., *Zespół Aspergera. Zrozumieć, aby pomóc*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2015.
 Kuszak K., *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2011.
 Marcinkowska B., Konieczna I., Smolińska K., *Model of communication competences children with Asperger's syndrome, [w:] Actual Problems of the correctional education*, Medobory 2006, Kamieniec Podolski 2016.
 Markiewicz K., *Możliwości komunikacyjne dzieci autystycznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004.
 Morreale S. P., Spitzberg B. H., Barge J. K., *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza, umiejętności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
 Morrison J., *DSM -5 bez tajemnic. Praktyczny przewodnik dla klinicystów*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2016.
 Niewiadomski K., *Rola komunikacji niewerbalnej w budowaniu relacji Międzyosobowej*, Wydawnictwo Serafin, Kraków 2013.
 Olliver B., *Nauko o komunikowaniu*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010.
 Olechnowicz H., *Jaskiniowcy zagubieni XXI wieku. Praca terapeutyczne z małymi dziećmi*, WSiP, Warszawa 1999.
 Pisula E., *Autyzm od badań mózgu do praktyki psychologicznej*, GWP, Sopot 2015.
 Reber A.S., *Dictionary of psychology*, Penguin Books, London, New York 1985.
 Robison J. E., *Patrz mi w oczy. Moje życie z zespołem Aspergera*, Wydawnictwo Linia, Ożarów Mazowiecki 2013.
 Schmidt P., *Kaktus na walentynki, czyli miłość Aspergerowca*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2014.
 Shore S., *Za ścianą: osobiste doświadczenia z autyzmem i zespołem Aspergera*, Wydawnictwo Krajowego Towarzystwa Autyzmu, Warszawa 2008.
 Tammeta D., *Urodziłem się pewnego błękitnego dnia*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2010.
 Williams D., *Nikt nigdzie. Niezwykła autobiografia autystycznej dziewczyny*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2005.