

MAGDALENA SAJ

Neurologis – Centrum Terapii i Rozwoju w Lublinie

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9426-3693>

Sprawności dialogowe w autyzmie. Wyniki badań dzieci 6–7-letnich w normie intelektualnej

**Dialogue Skills in Autism. Test Results of 6-7-Year-Old Children
in the Intellectual Norm**

STRESZCZENIE

Sprawności dialogowe są wykładnikiem społecznego i komunikacyjnego rozwoju dziecka. Podstawowym problemem w funkcjonowaniu dzieci autystycznych jest budowanie naprzemiennych relacji społecznych i komunikowanie się z innymi, czyli rozwój sprawności dialogowych. W artykule przedstawiono wyniki badania wypowiedzi dialogowych współtworzonych przez 6- i 7-letnie dzieci z autyzmem pozostające w normie intelektualnej. Problemy badawcze dotyczyły tego, czy dzieci autystyczne współtworzą dialog, czy respektują naprzemiennosc ról nadawcy i odbiorcy, czy realizują językowe reguły społeczne, sytuacyjne i pragmatyczne, czy współtworzone przez nie dialogi są spójne na poziomie formalnym, semantycznym i pragmatycznym. Ocena sprawności dialogowej wykazała, że dzieci autystyczne mają znaczne ograniczenia, ale też istotny potencjał w zakresie możliwości konwersacyjnych. Wyniki badań wskazują na potrzebę oceny sprawności dialogowej w diagnozowaniu zaburzeń rozwoju mowy.

Słowa kluczowe: spektrum zaburzeń autystycznych, ontogeneza mowy, zaburzenia mowy, struktura dialogu, diagnoza logopedyczna

SUMMARY

Dialogic skills are an interpretation of the child's social and communicative development. The basic problem in functioning of autistic children is building alternate social relations and communicating with others, i.e. the development of dialogic skills. The article presents the results of a study of dialogic utterances co-created by 6- and 7-year-old children with autism remaining in the intellectual norm. The research problems included the following issues: whether autistic children

co-create dialogues; whether they respect the alternation of the roles of both sender and receiver; whether they implement the linguistic social, situational and pragmatic rules; whether the dialogues they co-create are coherent at the formal, semantic and pragmatic level. The evaluation of dialogue proficiency revealed that autistic children have significant limitations, but also significant potential in conversational abilities. The results of this study indicate the need for dialogue proficiency evaluation in the diagnosis of speech development disorders.

Key words: autism spectrum disorders, ontogenesis of speech, speech disorders, structure of dialogue, speech therapy diagnosis

ROZWÓJ SPRAWNOŚCI DIALOGOWYCH W ONTOGENEZIE

Dialog jest jedną z podstawowych aktywności człowieka. W trakcie socjalizacji poprzez dialog dziecko poznaje świat i nabywa język. Już od narodzin dialog jest formą społecznych interakcji, które początkowo odbywają się niewerbalnie, w kolejnych etapach rozwoju dziecka za pośrednictwem struktur języka. Sprawności dialogowe dzieci z zaburzeniami rozwojowymi, w tym deficytami intelektualnymi i zmysłowymi, odbiegają od umiejętności dialogowych dzieci w normie biologicznej. Struktura dialogu jest zdeterminowana rodzajem dysfunkcji i jej głębokością (Grabias 2012).

Dzieci rozwijające się prawidłowo stosunkowo wcześniej reagują na bodźce pochodzące z otoczenia i sygnalizują swoje potrzeby. Już w pierwszych tygodniach po urodzeniu interakcje pomiędzy matką a niemowlęciem następują poprzez spojrzenia, gesty, wokalizacje. W kolejnym etapie rozwoju, około szóstego miesiąca życia, dziecko wchodzi w interakcje, wydając intencjonalne dźwięki (gaworzy), a z początkiem pierwszego roku życia zaczyna realizować słowa. Wraz z nabywaniem języka zyskuje umiejętności formułowania aktów mowy: pytań, poleceń, próśb. Dziecko nabywa te sprawności najpierw przez naśladownictwo, kiedy powtarza wypowiedzi dorosłych, następnie interioryzuje reguły użycia języka i tworzy samodzielne komunikaty, na początku jeszcze niedoskonałe formalnie i semantycznie, lecz już w siódmym roku życia prawidłowo rozwijające się dziecko opanowuje umiejętność posługiwania się strukturami języka (Kielar-Turska 2006).

Już w pierwszych miesiącach życia dziecko wchodzi w naprzemienne interakcje z matką, a wraz z doskonaleniem sprawności językowych opanowuje dialogowe diady: pytanie – odpowiedź; prośba – spełnienie/odrzućcie; stwierdzenie – akceptacja. W pierwszych trzech latach życia zdolności dialogowe dziecka ograniczają się do wymiany w obrębie pary: pytanie – odpowiedź, natomiast w czwartym roku życia rozwijają się jego sprawności dyskursywne, które umożliwiają tworzenie powiązań między wymianami bezpośrednimi, ale także

między dłuższymi strumieniami wypowiedzi. W wieku przedszkolnym dzieci potrafią też uwzględniać perspektywę rozmówcy, sytuację, w jakiej on się znajduje, a w komunikacji kierują się wiedzą o swoim interlokutorze. Wciąż jeszcze mają trudności z rozpoznaniem najbardziej istotnych informacji w komunikacie partnera oraz modelowaniem komunikatu adekwatnie do potrzeb odbiorcy (Kielar-Turska 2006).

Wyniki badań Grace Wales Shugar (1982) wskazują na odmienności w komunikowaniu się dzieci ze sobą i z dorosłymi rozmówcami. W przypadku interakcji z dziećmi, kiedy kompetencje komunikacyjne rozmówców są równorzędne, inicjowanie interakcji odbywa przez działanie partnera bądź sytuację – dzieci nie tworzą planu rozmowy. Inaczej przebiega dialog w sytuacji, gdy dziecko rozmawia z dorosłym rozmówcą, który odznaczając się większą kompetencją komunikacyjną, narzuca dziecku plan rozmowy. Młodsze dzieci próbują włączyć partnera we własne działania, a tematyka ich dialogów dotyczy okoliczności dostępnymi bezpośrednio doświadczeniu, natomiast starsze dzieci potrafią w większym stopniu dostosować się do swojego rozmówcy, a realizowane przez nie tematy odnoszą się do sytuacji niebędących ich aktualnym doświadczeniem. W okresie późnego dzieciństwa, wraz z rozwojem społeczno-emocjonalnym i poznawczym, doskonala się umiejętność przystosowywania się do potrzeb partnera interakcji. Dzieci w wieku szkolnym stosują zróżnicowane strategie konwersacyjne i doskonala sprawności metajęzykowe, przez to zwracają uwagę na językową formę wypowiedzi, rozpoznają subtelne zależności pomiędzy znaczeniem użytych słów a kontekstem, w jakim wypowiedź powstaje (Kielar-Turska 2006).

KOMUNIKACJA W AUTYZMIE

Osoby z autyzmem doświadczają największych trudności w relacjach z innymi ludźmi: inicjowaniu kontaktu, jego podtrzymaniu i kończeniu. Ograniczenia w budowaniu interakcji społecznych mogą mieć różne nasilenie: niektóre dzieci autystyczne są zamknięte we własnym świecie, inne, chociaż nawiązują kontakty społeczne, łamią reguły interakcji (MacIntosh, Dissanayake 2006, za: Pisula 2016).

Nieprawidłowości w rozwoju społecznym dzieci z autyzmem ujawniają się do drugiego roku życia, u niektórych mogą być zauważalne już w pierwszych sześciu miesiącach po urodzeniu jako osłabienie lub brak reakcji na wysyłane do nich komunikaty, brak wzajemności w reagowaniu uśmiechem na uśmiech, niechęć do przytulenia, niedostatek zainteresowania otoczeniem. Niektóre dzieci z autyzmem nawiązują, a nawet inicjują kontakty społeczne, jednak nie respektują reguł interakcji, np. nie regulują dystansu fizycznego wobec obcych osób,

nie modelują przebiegu interakcji poprzez kontakt wzrokowy, nie respektują naprzemienności ról nadawcy i odbiorcy, nie mają świadomości co do działań otaczających je osób, niechętnie dzielą się z innymi swoimi zainteresowaniami i doświadczeniami (Pisula 2016). Trudności komunikacyjne w autyzmie mają złożony charakter. Osobom autystycznym często przypisuje się brak motywacji do nawiązywania kontaktów z innymi, jednak problem leży w zaburzeniach rozumienia celowości komunikacji i ograniczeniu zdolności do wchodzenia w kontakty społeczne (Pisula 2016).

Szacuje się, że połowa osób z autyzmem nie porozumiewa się za pomocą mowy, pozostałe mówią, lecz wykazują istotne ograniczenia w komunikacji, bez względu na swój wiek, poziom rozwoju umysłowego czy stopień opanowania języka. Trudności komunikacyjne wiążą się z inicjowaniem i podtrzymywaniem kontaktu. Umiejętność intencjonalnego zachowania w relacjach społecznych oraz sprawność w rozumieniu i używaniu znaków symbolicznych (werbalnych i niewerbalnych) odgrywają kluczową rolę w procesie komunikowania się. U prawidłowo rozwijającego się dziecka zdolności te zaczynają kształtować się już w pierwszym roku życia. Dzieci autystyczne, które posługują się mową, w porównaniu z prawidłowo rozwijającymi się rówieśnikami mówią znacznie mniej i rzadziej używają komunikatów słownych w celu nawiązania kontaktu z drugim człowiekiem, opisywania swych doświadczeń czy uczuć (Bobbiewicz-Lewartowska 2000).

Wspomaganie rozwoju sprawności komunikacyjnych jest jednym z kluczowych celów terapii dzieci z autyzmem, a poziom funkcjonowania językowego jest jednym ze wskaźników określających rozwojowe możliwości autystycznego dziecka (Pisula 2016).

PRZEDMIOT BADAŃ I PROBLEMY BADAWCZE

Przedmiotem podjętych badań był opis funkcjonowania dzieci autystycznych w interakcjach społecznych poprzez ich sprawności dialogowe – wykładnik społecznego i komunikacyjnego rozwoju dziecka. Podstawowym problemem w funkcjonowaniu dzieci autystycznych jest budowanie naprzemiennych relacji społecznych i komunikowanie się z innymi, czyli rozwój sprawności dialogowych.

Na potrzeby prowadzonych badań sformułowano następujące pytania badawcze:

- Czy dzieci autystyczne współtworzą dialog?
- Czy dzieci autystyczne respektują naprzemiennosc ról nadawcy i odbiorcy w strukturze dialogu?

- Czy dialogi współtworzone przez dzieci autystyczne są spójne na poziomie formalnym, semantycznym i pragmatycznym?
- Czy dzieci autystyczne w rozmowach z innymi osobami respektują językowe reguły sytuacyjne, społeczne i pragmatyczne?

HIPOTEZY BADAWCZE

Opierając się na stanie wiedzy na temat objawów autyzmu i specyfiki zaburzeń w rozwoju społecznym, emocjonalnym i komunikacyjnym dzieci autystycznych, przyjęto następujące hipotezy badawcze:

- dzieci z zaburzeniami autystycznymi mają trudności w realizowaniu struktur dialogowych,
- interakcje, w których uczestniczą dzieci autystyczne są jednostronne,
- zachowania językowe dzieci autystycznych są niespójne pod względem formalnym, semantycznym i pragmatycznym,
- dzieci z autyzmem mają trudności w rozpoznawaniu sytuacyjnych, społecznych i pragmatycznych uwarunkowań interakcji,
- struktura dialogów współtworzonych przez dzieci autystyczne jest uwarunkowana głębokością ich zaburzeń neurorozwojowych.

METODOLOGIA BADAŃ

W badaniu sprawności dialogowych dzieci z autyzmem w normie intelektualnej zastosowano model badania dialogu opracowany przez Jacka Warchałę (1991) do oceny wypowiedzi potocznych na podstawie koncepcji Michaela Stubbsa (1983), w którym podstawową jednostką dialogową jest wymiana obejmująca następujące elementy:

1. Inicjacja – obligatoryjny element wymiany otwierający stan asymetrii wiedzy, a w jej obrębie:
 - a) inicjacje niezależne kontekstualne (zwroty grzecznościowe, inicjacje przestawialne, inicjacje zależne od czynników zakłócających interakcję, inicjacje zależne od referenta),
 - b) inicjacje zanurzone – motywowane kontekstem językowym (wewnątrzkontekstowe związki z kontekstem: kontur logiczno-składniowy, anafora, struktury niewypełnione, metakontekstowe sygnały nawiązania; zewnątrzkontekstowe związki inicjacji z kontekstem: wiedza o świecie, tematyczny porządek czasu i przestrzeni, modalna podstawa inicjacji).

2. Reakcja – obligatoryjny składnik wymiany zależny od poprzedzającej go inicjacji, niemogący występować samodzielnie, a w obrębie reakcji:
 - a) reakcje uzupełnienia,
 - b) reakcje rozstrzygnięcia,
 - c) reakcje zestawienia,
 - d) reakcje rozwinięcia.
3. Coda – nieobligatoryjny składnik wymiany pełniący funkcje metatekstowe.

Analiza struktury dialogu dostarcza informacji o poziomie społecznego i poznawczego rozwoju dziecka, jest też wskaźnikiem stopnia opanowania języka.

GRUPA BADANA I PRZEBIEG BADAŃ¹

Badaniom sprawności dialogowej poddano pięcioro dzieci autystycznych (trzy dziewczynki i dwóch chłopców) w wieku 6–7 lat w normie intelektualnej. Na pierwszym etapie badania wszystkie dzieci zostały poddane ocenie funkcjonalnej przy użyciu *Profilu Psychoedukacyjnego – PEP-R* (Schopler i in. 1995) oraz ocenie stanu sprawności językowych za pomocą *Testu Rozwoju Językowego* (Smoczyńska i in. 2015).

Tabela 1. Charakterystyka badanych dzieci

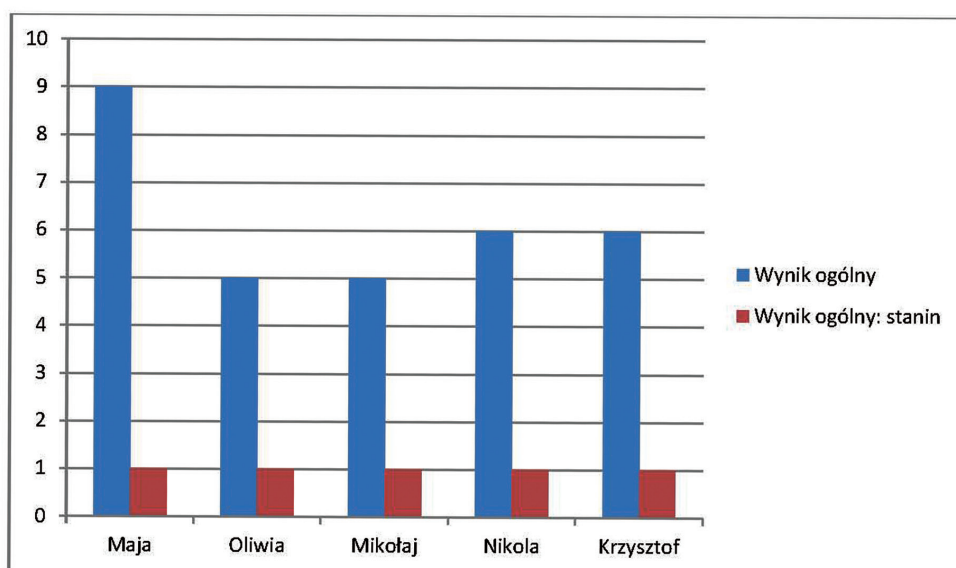
Badane dziecko	Wiek	Ocena funkcjonalna	Wynik TRJ
Maja	6 lat	Dziewczynka nawiązuje krótki kontakt wzrokowy z rozmówcą, ma trudności w sferze społeczno-emocjonalnej i komunikowaniu się (swoiste użycie słów, echolalie).	9 na 45 punktów możliwych do zdobycia (1 stanina na 9 możliwych) – wynik najniższy
Oliwia	6,5 lat	Dziewczynka nawiązuje chwilowy kontakt wzrokowy z innymi osobami, wykazuje zainteresowanie współdziałaniem, lecz jej reakcje emocjonalne nie zawsze są adekwatne do sytuacji, reaktywnie powtarza słowa i frazy (echolalia bezpośrednia i odroczone).	7 na 45 punktów możliwych do zdobycia (1 stanina na 9 możliwych) – wynik najniższy

¹ W niniejszym opracowaniu, które powstało na podstawie badań zebranych na potrzeby mojej pracy magisterskiej pt. „Sprawności dialogowe dzieci autystycznych” napisanej pod kierunkiem prof. UMCS dr hab. Jolanty Panasiuk w Zakładzie Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS w Lublinie, zaprezentowano jedynie część zebranego materiału empirycznego.

Tabela 1. Cd.

Mikołaj	7,5 lat	Chłopiec nawiązuje chwilowy kontakt wzrokowy, jego reakcje emocjonalne są adekwatne do sytuacji, mówi niewyraźnie z powodu wady artykulacyjnej.	5 na 45 punktów możliwych do zdobycia (1 stanina na 9 możliwych) – wynik najniższy
Nikola	7,5 lat	Dziewczynka nawiązuje kontakt wzrokowy i wykorzystuje go do regulowania interakcji, jej reakcje emocjonalne są adekwatne do sytuacji.	6 na 45 punktów możliwych do zdobycia (1 stanina na 9 możliwych) – wynik najniższy
Krzysztof	7,8 lat	Chłopiec nawiązuje kontakt wzrokowy, reguluje interakcje z rozmówcą, jego reakcje są adekwatne do sytuacji; dziecko wydaje nieartykułowane dźwięki lub wypowiada niezrozumiałe słowa.	6 na 45 możliwych do zdobycia (1 stanina 9 możliwych) – wynik najniższy

Źródło: opracowanie własne.



Rycina 1. Wyniki znormalizowane według norm ogólnych

Źródło: opracowanie własne.

Zbieranie materiału empirycznego do oceny sprawności dialogowej dzieci autystycznych odbywało się w trakcie indywidualnych rozmów ukierunkowanych materiałem ilustracyjnym. Rozmowy dotyczyły zdarzeń przedstawionych w trzech historyjkach obrazkowych: „Myszka i kotek”, „Narciarska przygoda

Magdy”, „Pechowy łowca”². Wypowiedzi dzieci zostały zarejestrowane na dyktafonie, przetranskrybowane, a następnie poddane analizie ilościowej i jakościowej zgodnie z przyjętą metodologią opisu struktury dialogu. Wypowiedzi dzieci oceniano także pod kątem ich spójności gramatycznej, semantycznej oraz pragmatycznej, a zakłócenia w zakresie poszczególnych rodzajów spójności zostały oznaczone kolorami: niespójność gramatyczna, niespójność semantyczna, niespójność pragmatyczna.

STRUKTURA DIALOGU W AUTYZMIE

Dialogi współtworzone przez dzieci autystyczne odznaczają się specyficzną strukturą³. Poniżej zaprezentowano przykładowe teksty ilustrujące trudności dzieci autystycznych w realizowaniu wypowiedzi dialogowych⁴.

Przykład 1. Rozmowa na temat historyjki obrazkowej pt. „Narciarska przygoda Magdy” – Maja.

{ **Iw B:** *Co tutaj się stało? Opowiesz mi?*
Ru Ma⁵: *Tutaj dziewczynka jedzie na nartach.*
C B: *Tak, yhym.*

{ **Iz B:** *A co się dzieje tutaj z jej nogami? Chyba straciła równowagę? Tak?*
Ru Ma: *Telas leci na bałwana.*
C B: *Yhym.*

{ **Ik Ma:** *Telas pzesuła bałwana.*
Rr+Ru B: *Tak. Spadła na bałwana.*

{ **Iz B:** *I co widzimy? Co ona ma tutaj w buzi?*
Ru Ma: *Marchewkę.*

² „Historyjki obrazkowe z humorem”, Gdańsk 2007.

³ Struktura dialogów współtworzonych przez dzieci autystyczne jest odmienna aniżeli struktura wypowiedzi potocznych opisywanych przez Jacka Warchałę (1993), dlatego na potrzeby oznaczenia specyfiki wymian dialogowych w analizowanym materiale konieczne było uzupełnienie typologii w obrębie inicjacji (dodano oznaczenia: Ip – inicjacja patologiczna) i reakcji (Rp – reakcja patologiczna, Rnw – reakcje niewerbalne).

⁴ W opisie struktury dialogu posłużono się następującymi oznaczeniami: Iw – inicjacja wprowadzająca; Ik – inicjacja kontynuująca; Iz – inicjacja zanurzona; Ip – inicjacja patologiczna; Ru – reakcja uzupełnienia; Rr – reakcja rozstrzygnięcia; Rz – reakcja zestawienia; Rin – reakcja inicjująca; Rnw – reakcja niewerbalna; Rp – reakcja patologiczna; C – coda.

⁵ Sylabą Ma oznaczono wypowiedzi badanej dziewczynki - Mai, literą B – wypowiedzi osoby badającej.

{ **Iz B:** *A marchewka to co było?*
 { **Ru Ma:** *Buzia.*

{ **Iz B:** *Czy nosek bałwana?*
 { **Ru Ma:** *Nosek bałwana.*
 { **C B:** *Nosek.*

{ **Iz B:** *A na główce? Czekał, bo ty już składasz.*
 { **Ru Ma:** *Ma na główce garnek.*

{ **Iz B:** *A co było wcześniej? Ten garnek to co to było?*
 { **Ru Ma:** *Bałwan.*
 { **C B:** *Bałwan.*

Powyższy dialog można przedstawić w postaci schematu:

1[Iw Ru C] 3[Ik Rr+Ru]
 2[Iz Ru C] 4[Iz Ru] 5[Iz Ru] 6[Iz Ru C] 7[Iz Ru] 8[Iz Ru C]

W przytoczonym przykładzie dialog obejmuje cztery wymiany pełne, z obecnym elementem nieobligatoryjnym, natomiast pozostałe cztery wymiany to wymiany niewypełnione. Zwykle rolę nadawcy inicjującego pełni osoba badająca, jej intencją jest rozpoczęcie i podtrzymanie rozmowy. Tylko w jednej wymianie badane dziecko przejmuje rolę nadawcy, opisując sytuację przedstawioną na ilustracjach. W dialogu pojawia się sześć inicjacji zanurzonych oraz jedna inicjacja kontynuująca. W ośmiu wymianach dialogowych pojawia się reakcja uzupełnienia, natomiast w wymianie trzeciej poprzedza ją reakcja rozstrzygnięcia.

Dialog realizuje jedną linię tematyczną, temat dotyczy sytuacji przedstawionych w historyjce obrazkowej. W wypowiedziach badanego dziecka pojawiają się objawy naruszenia spójności pragmatycznej (np. *A marchewka to co było?* **Buzia**; *A co było wcześniej? Ten garnek to co to było?* **Bałwan**), dziecko nieprawidłowo interpretuje zjawiska przedstawione na obrazkach oraz ma trudności z przypisaniem stanów emocjonalnych bohaterom historyjki.

Przykład 2. Rozmowa na temat historyjki obrazkowej pt. „Myszka i kotek” – Oliwia.

{ **Ik B:** *A powiedz mi Oliwka, bo mówiłaś, że masz kotka na tapecie na telefonie. A takiego prawdziwego kotka masz w domu?*
 { **Rr+Rnw O**⁶: *Ym [dziewczynka kręci głową w geście zaprzeczenia]*
 { **C B:** *Nie masz.*

⁶ Literą O oznaczono wypowiedzi badanej dziewczynki – Oliwii, literą B – wypowiedzi osoby badającej.

{ **Ik** O: *Tylko na swoim telefonie. A pani też ma?*
 { **Ru** B: *Ja mam kotka, mam dwa kotki.*

{ **Iz** O: *Dwa?*
 { **Rr** B: *No, dwa.*

{ **Ik** O: *A jak się nazywają?*
 { **Ru** B: *Ojejku. One nie mają imion, ale mam psa, który się nazywa Niko.*

{ **Iz** O: *Niko?*
 { **Rr** B: *Niko, yhym.*

{ **Iz** O: *Nazywasz go tak?*
 { **Rr** B: *Tak, tak go nazywam.*

{ **Iz** O: *Tak go nazywasz?*
 { **Rr+Ru** B: *Tak go wołam. A kotki nie mają imion, ale jeden jest szary, a drugi czarny.*

{ **Iz** O: *A drugi czarny!* [dziewczynka jest wyraźnie rozbawiona]
 { **Rr** B: *Tak.*

Strukturalną złożoność przytoczonego dialogu obrazuje poniższy schemat:

1[IkRr+RnwC] 2[Ik Ru] 4[Ik Ru]
3[Iz Rr] 5[Iz Rr] 6[Iz Rr] 7[Iz Rr+Ru] 8[Iz Rr]

W przytoczonym wyżej dialogu występuje jedynie jedna wymiana pełna, natomiast większość, bo aż siedem wymian, to wymiany niepełne (nieposiadające elementu nieobligatoryjnego w postaci cody). W wymianach dziewczynka przyjmuje rolę nadawcy inicjującego i realizuje zarówno inicjacje kontynuujące – trzy, jak też zanurzone – pięć. Tematem rozmowy są własne doświadczenia z kotami, dziecko zadaje badającemu pytania na temat zwierząt. W swoich inicjacjach dziewczynka w formie pytania echolalicznie powtarza zasłyszane wypowiedzi badającego. W dialogu zrealizowane są trzy typy reakcji. Najczęściej występuje reakcja rozstrzygnięcia – pojawia się w sześciu wymianach, w jednym przypadku połączona także z reakcją niewerbalną, natomiast reakcja uzupełnienia pojawia się trzy razy.

W pierwszej części dialogu, która dotyczy tematyki historyjki obrazkowej, wymiany wykazują zależność kontekstualną od wymian poprzedzających i następujących po nich, natomiast w drugiej części dialogu temat rozmowy odbiega od historyjki obrazkowej i przechodzi na osobiste doświadczenia interlokutorów związane ze zwierzętami (fragment przytoczony powyżej).

Przykład 3. Rozmowa na temat historyjki obrazkowej pt. „Myszka i kotek”
– Mikołaj.

{ **Ik B:** *A masz kotka w domu?*
{ **Rr Mi**⁷: *Nie mam.*

{ **Iz B:** *Nie masz? A jakieś inne zwierzęta?*
{ **Ru Mi:** *Mam tylko diamentowy kot.*

{ **Ik B:** *Diamentowego kota?*
{ **Rr Mi:** *Mam.*

{ **Iz B:** *A to jest taki kot prawdziwy czy zabawkowy?*
{ **Rr Mi:** *Prawdziwy.*
{ **C B:** *Prawdziwy.*

{ **Ik Mi:** *On mieszka koło ochroniarza myszek, ochroniarzem...*
{ **Rin B:** *Jest ochroniarzem od myszek?*
{ **Ru Mi:** *Ja jego bambam robie.*

{ **Iz B:** *Kota?*
{ **Rr Mi:** *Nooo.*

{ **Ik B:** *I co? I co on na to? Jak on? Podoba mu się jak Ty mu tak robisz?*
{ **Rr+Ru Mi:** *Tak, to go bawi tak. On boli jego.*
{ **C B:** *Aha, boli go.*

{ **Iz Mi:** *No tak. Ja jego mogę sucić...*
{ **Rin B:** *No i jak Ty go rzucasz i go boli to on co robi wtedy?*
{ **Ru Mi:** *Pazuly.*
{ **C B:** *Pazurami...*

{ **Ik B:** *I co udrapał Cię kiedyś?*
{ **Rr+Ru Mi:** *Nie udkadał. Ja blonie.*

{ **Iz B:** *Ty się bronisz?*
{ **Rr Mi:** *No.*
{ **C B:** *Yhym.*
{ **Ip Mi:** *A... [chłopiec zaczyna wypowiedź, ale nie kończy]*
{ **Rr B:** *Noo... Dobrze.*

⁷ Syllabą Mi oznaczono wypowiedzi badanego chłopca – Mikołaja, literą B – wypowiedzi osoby badającej.

Przedstawiony dialog można zobrazować za pomocą schematu:

1[Ik Rr] 3[Ik Rr] 5[Ik Ri Ru] 7[Ik Rr+Ru C]
 2[Iz Ru] 4[IzRu] 6[Iz Rr] 8[Iz Rin Ru C]
 9[Ik Rr+Ru]
 10[Iz Rr C] 11[Ip Rr]

Powyższy fragment dialogu jest zbudowany z 11 wymian, w tym zaledwie trzy wymiany są pełne, a osiem wymian to wymiany niepełne. Rolę nadawcy pełni zazwyczaj badający, jego intencją jest rozpoczęcie i podtrzymanie rozmowy, której tematem są sytuacje przedstawione na ilustracjach. Tylko w trzech wymianach badany chłopiec przejmując rolę nadawcy inicjującego, np. opowiada o tym, jak obchodzi się ze swoim kotem. Ostatnia inicjacja w wymianie 11. jest inicjacją patologiczną – dziecko chce coś powiedzieć, jednak nie kończy wypowiedzi. Wymiany obejmują reakcję uzupełniania oraz rozstrzygnięcia, występują one z podobną częstością, niekiedy są połączone. Odnotowano również dwie reakcje inicjujące.

Wypowiedzi chłopca często są niespójne gramatycznie (np. *Mam tylko tiamentowy kot; On boli jęgo*) oraz niezrozumiałe ze względu na niewyraźność artykulacyjną spowodowaną wadą wymowy.

Przykład 4. Rozmowa na temat historyjki obrazkowej pt. „Narciarska przygoda Magdy” – Nikola.

{ Ik B: *A co ty najbardziej lubisz robić w zimę?*
 { Ru N⁸: *Jeździć na sankach.*
 { C B: *Jeździć na sankach. No ja też.*

{ Ik B: *I jeździsz z górki, czy ktoś cię wozi na tych sankach? Ciągnie sanki, czy ty z górki sama jeździsz?*
 { Ru N: *Sama jeżdżę.*
 { C B: *Sama jeździsz, noo. Yhym.*

{ Iz B: *A sama czy na przykład z koleżankami, albo z rodzeństwem?*
 { Ru N: *Z koleżankami i z rodzeństwem.*
 { C B: *Yhym, no.*

⁸ Literą N oznaczono wypowiedzi badanej dziewczynki – Nikoli, literą B – wypowiedzi osoby badającej.

{ **Iz B:** *A jakie masz rodzeństwo? Młodsze czy starsze? Braciszka czy siostrzyczkę?*
Ru N: *Siostrę.*
C B: *Siostrę.*

{ **Iz B:** *A możesz powiedzieć, jak się nazywa?*
Ru N: *Klaudia.*
C B: *Klaudia, yhym. Super.*

{ **Ik B:** *A na nartach jeździłaś kiedyś, tak jak tutaj ta dziewczynka?*
Rr N: *Nie.*
C B: *Jeszcze nie.*

{ **Ik B:** *A chciałabyś?*
Rr N: *Tak.*
C B: *Chciałabyś.*

{ **Ik N:** *I na łyżwach też bym chciała.*
Ru B: *I na łyżwach... No na łyżwach, faktycznie jest u nas w Lublinie lodowisko. No, fajnie jest na łyżwach jeździć. Chociaż ja nie umiem...*

{ **Iz N:** *Nartach?*
Ru B: *Też nie. Ja byłam dwa razy kiedyś na lodowisku, ale...*

{ **Iz N:** *Ja byłam jeden.*
Rr B: *Byłaś jeden.*

{ **Ik B:** *I podobało ci się?*
Rnw N: *[kiwa głowo]*
C B: *Yhym, super.*

Przedstawiony fragment dialogu można zobrazować za pomocą schematu:

1[Ik Ru C] 2[Ik Ru C] 6[Ik Rr C] 7[Ik Rr C]
 3[Iz Ru C] 4[Iz Ru C] 5[Iz Ru C]
 8[Ik Ru] 11[Ik Rnw C]
 9[Iz Ru] 10[Iz Rr]

Powyższy dialog zbudowany jest z 11 wymian, przy czym osiem to wymiany pełne, natomiast trzy to wymiany niewypełnione. Zazwyczaj to osoba badająca podejmowała rolę nadawcy inicjującego, jednak w trzech wymianach pełni ją badane dziecko. W dialogu dominują inicjacje kontynuujące – jest ich sześć, pojawiło się także pięć inicjacji. Wśród reakcji wyodrębniono: siedem reakcji uzupełnienia, trzy reakcje rozstrzygnięcia oraz jedną reakcję niewerbalną.

Przykład 5. Rozmowa na temat historyjki obrazkowej pt. „Narciarska przygoda Magdy” – Krzysztof.

{ **Ik B:** *A tutaj, na kolejnym zdjęciu, co się stało?*
 { **Ru K**⁹: *Trawa, się zaczyna być wiosna.*
 { **C B:** *Yhym.*

{ **Ik B:** *I co?*
 { **Ru K:** *I przewróciła się.*

{ **Iz B:** *No, ale już się przewróciła, czy ona dopiero tak jej się... Co zrobiło tutaj z nogami jej się zrobiło?*
 { **Ru K:** *Pojechała.*
 { **C B:** *Yhym.*

{ **Ik B:** *Potem przewróciła się. No a co tutaj jeszcze mamy na tym...*
 { **Ru K:** *Bałwanka.*
 { **C B:** *Bałwanka.*

{ **Ik B:** *I ona już jest w powietrzu i co robi?*
 { **Ru K:** *I skoczyła.*

{ **Ik B:** *I na ostatnim zdjęciu co zrobiła?*
 { **Ru K:** *Przewróciła się.*
 { **C B:** *Tak.*

{ **Ik B:** *Ale popatrz na co ona się przewróciła?*
 { **Ru K:** *Na bałwana.*
 { **C B:** *Na bałwana, tak. Yhym.*

{ **Iz B:** *I co, i co, wpadła w tego bałwana, a tutaj w buzi?*
 { **Ru K:** *Ma marchewkę.*

{ **Iz B:** *A ta marchewka to co to było?*
 { **Ru K:** *Nos.*

{ **Iz B:** *A kogo?*
 { **Ru K:** *Bałwana.*
 { **C B:** *Tak, nos bałwana.*

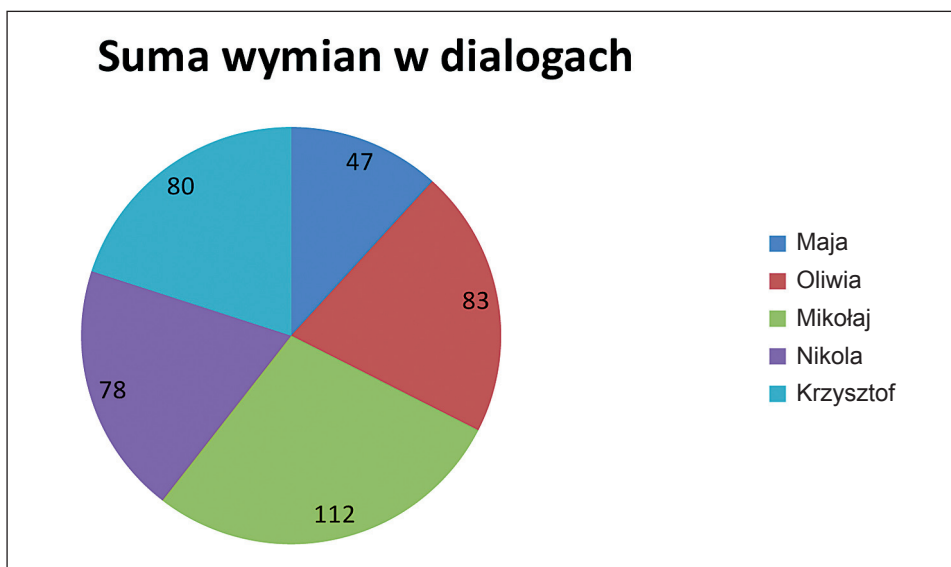
{ **Iz B:** *Na głowie co widzimy, że..*
 { **Ru K:** *Garnek.*

{ **Iz B:** *I to było co?*
 { **Rp K:** *Hmm...*

⁹ Literą K oznaczono wypowiedzi badanego chłopca – Krzysztofa, literą B – wypowiedzi osoby badającej.

wane. Suma wymian w analizowanych dialogach prowadzonych z pozostałą trójką dzieci wyniosła ok. 80 (odpowiednio: 78, 80 i 83 wymiany).

W rozmowach z osobą dorosłą dzieci autystyczne wchodzi najczęściej w rolę odbiorcy (inaczej nadawcy reagującego), a wśród produkowanych przez nie reakcji dominuje reakcja uzupełnienia – najczęściej mająca postać krótkich, zdawkowych odpowiedzi. Oprócz tego w wypowiedziach dzieci pojawiają się reakcje rozstrzygnięcia, reakcje niewerbalne w formie gestu lub miny, reakcje inicjujące oraz reakcje zestawienia. U czwórki dzieci wystąpiły reakcje patologiczne – najczęściej miały postać niedokończonych zdań, ale również niezrozumiałych wokalizacji czy eholalii. Największą różnorodność reakcji odnotowano w wypowiedziach Mikołaja. Ten chłopiec i jedna z badanych dziewczynek (Oliwia) najczęściej też wchodzi w rolę nadawcy inicjującego.



Rycina 2. Suma wymian w dialogu*

Źródło: opracowanie własne.

*Wykres został przygotowany na podstawie materiału językowego obejmującego 40 stron transkrypcji rozmów prowadzonych z badanymi dziećmi na tematy ukierunkowane materiałem ilustracyjnym.

Linia tematyczna dialogów opierała się na treści związanej z przedstawionym materiałem ilustracyjnym. Niekiedy, najczęściej pod koniec rozmowy, badający swoim pytaniem o osobiste doświadczenia lub preferencje dzieci proponował zmianę linii tematycznej. Jedynie jedno badane dziecko (Mikołaj) zainicjowało

zmianę linii tematycznej, pytając osobę badającą o jej stosunek do myszy. Dzieci autystyczne sporadycznie wykazują spontaniczność w tworzeniu komunikatów, zwykle jest tak, że osoba badająca inicjuje i utrzymuje tok rozmowy.

Wypowiedzi dzieci autystycznych są zaburzone pod względem formalnym (np. *Cieka aż zjeć* ‘czeka aż zje’; *Mysz uciekł* ‘mysz uciekła’; *W cianął* ‘w ścianie’; *Się zaczyna być wiosna* ‘zaczyna się wiosna’), niespójne pragmatycznie (np. *Ale tutaj na tym obrazku co się stało?* **Zielony barwnik** (trawa); *A ta woda w jakim jest naczyniu?* **Kubku** (akwarium)), co wynika z trudności w rozumieniu kontekstu sytuacyjnego (np. *Ten garnek to co to było?* **Buzia** (kapelusz bałwana); *A powiedz mi, czemu ona nad głową ma takie gwiazdki?* **Bo dziewczynka jest smutna**). Badane dzieci niepoprawnie odczytują emocje bohaterów omawianych historyjek – wszystkie błędnie określiły stan emocji bohatera historyjki pt. „Pechowy łowca” (np. *A jaką tutaj ma minę?* **Smutną**; *A tutaj jaką ma minę?* **Pokazujesz. Co to jest za mina?** **Smutną**; *A jaką ma minę?* **Dzłą**; *A jaką tutaj ma minę?* **Smutną**; *Tylko piesek jaką ma minę?* **Smutną**). Czworo dzieci odczytało minę postaci historyjki jako smutną, jeden chłopiec stwierdził, że bohater jest zły. Słownik badanych dzieci jest ubogi, zwłaszcza w zakresie nazw odnoszących się do zjawisk abstrakcyjnych i czynności umysłowych oraz ich cech, w ich wypowiedziach dominują wyrazy prymarnie nazywające – czasowniki i rzeczowniki, często też pojawiają się onomatopeje, których aktualizacji sprzyjają aktualne doświadczenia zmysłowe.

Zaburzenie spójności dialogów współtworzonych przez dzieci autystyczne dodatkowo należy wiązać z dużą podatnością na zewnętrzne czynniki zakłócające. Badane dzieci miały trudności z koncentracją uwagi i jej ukierunkowaniem na temat rozmowy. Ponadto na spójność dialogu wpływały sprawności artykulacyjne badanych – niektóre wypowiedzi były niezrozumiałe ze względu na wady wymowy.

WNIOSKI

Jakościowa ocena stanu sprawności dialogowej dzieci autystycznych wykazała znaczne ograniczenia, ale też istotny potencjał w zakresie możliwości konwersacyjnych. W dialogach współtworzonych przez dzieci autystyczne ujawnia się przewidywalność strukturalna, a wymiany dialogowe zawierają elementy obligatoryjne. W analizowanym materiale najczęściej wystąpiły wymiany pełne z nieobligatoryjnym elementem – *codą*, dość często pojawiały się także wymiany obejmujące jedynie inicjację i reakcję. Specyfiką analizowanych dialogów jest to, że dzieci autystyczne mają trudności z wchodzeniem w rolę nadawcy inicjującego, a formułowane przez nie wypowiedzi bywają niespójne gramatycznie

i pragmatycznie. Zaburzenia spójności wypowiedzi dialogowych są spowodowane zarówno niedostatecznym stopniem opanowania języka, jak też trudnościami w interpretowaniu zjawisk rzeczywistości i rozumieniem kontekstowych uwarunkowań interakcji.

Analiza wypowiedzi dialogowych obrazuje specyfikę zaburzeń rozwojowych w autyzmie, czyli trudności w inicjowaniu kontaktów społecznych, realizowaniu intencji komunikacyjnych, rozumieniu i kreowaniu zachowań symbolicznych czy interpretowaniu stanów umysłowych innych osób, a także wskazuje na głębokość tych zaburzeń u poszczególnych badanych. W postępowaniu logopedycznym ocena stanu sprawności dialogowej jest dobrym wskaźnikiem społeczno-emocjonalnego, poznawczego i językowego rozwoju dziecka, a analiza wypowiedzi dialogowych na potrzeby diagnozy logopedycznej stanowi istotną przesłankę w określaniu głównych celów terapii logopedycznej.

BIBLIOGRAFIA

- Bobkiewicz-Lewartowska L., 2000, *Autyzm dziecięcy – zagadnienia diagnozy i terapii*, Kraków.
- Grabias S., 1997, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1997.
- Kielar-Turska M., 2006, *Rozwój mowy*, [w:] *Encyklopedia pedagogiki XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 5, Warszawa.
- Gałecki P., Świącicki Ł., 2015, *Kryteria diagnostyczne z DSM-5*, Wrocław.
- Markiewicz K., 2004, *Możliwości komunikacyjne dzieci autystycznych*, Lublin.
- Panasiuk J., 2013, *Afazja a interakcja. TEKST – metaTEKST – konTEKST*, Lublin.
- Pisula E., 2000, *Autyzm u dzieci. Diagnoza, klasyfikacja, etiologia*, Warszawa.
- Pisula E., 2016, *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia*, Gdańsk, s. 34–51.
- Rozetti-Szymańska A., Wójcik J., Pietras T., 2010, *Zarys terapii pedagogicznej dzieci z autyzmem*, [w:] *Autyzm – epidemiologia, diagnoza i terapia*, red. T. Pietras, A. Witusik, P. Gałecki, Wrocław.
- Warchała J., 1991, *Dialog potoczny a tekst*, Katowice.
- Winczura B., red., 2009, *Autyzm. Na granicy zrozumienia*, Kraków.