

Urszula Jęczeń

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin
Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego

Uwarunkowania rozwoju kompetencji językowej i komunikacyjnej u dzieci upośledzonych umysłowo

Conditions for the Development of Linguistic and Communicative Competence in Mentally Retarded Children

Streszczenie

W artykule naświetlone zostały uwarunkowania związane z rozwojem kompetencji językowej i komunikacyjnej u dzieci upośledzonych umysłowo. Pokazano relację mowy i myślenia w różnych stopniach upośledzenia umysłowego, jak również powiązania między strukturą i organizacją wiedzy o komunikowaniu się a sposobem jej przechowywania w pamięci w postaci skryptów i schematów poznawczych. Autorka ponadto zwróciła uwagę na stopień rozumienia sytuacji społecznych, które sprowadzają się do zdarzeń znanych z osobistego doświadczenia dzieci upośledzonych umysłowo i wielokrotnie powtarzanych, co wskazuje na małą aktywność życiową tych dzieci w porównaniu z ich zdrowymi rówieśnikami.

Zajęcia logopedyczne należy traktować jako sesje poświęcone różnym aspektom języka, w szczególności: rozwijaniu komunikacyjnego aspektu mowy, wzbogacaniu znaczeniowego aspektu mowy, kształtowaniu strukturalnego aspektu mowy i pracy nad poprawnością artykulacyjną.

Summary

The paper highlights the conditions connected with the development of linguistic and communicative competence in mentally retarded children. The relation between speech and thinking in different stages of mental retardation was shown as well as connections between the structure and organization of knowledge of communication and the modes of storing it in memory in the form of cognitive schemas and scripts. The author also emphasized the degree of understanding social situations, which can be reduced to events known from the retarded children's personal experience and

repeated many times, which indicates low life activity of these children in comparison with their healthy peers.

Logopedic classes should be treated as sessions devoted to diverse aspects of language, in particular: developing the communicative aspect of speech, enriching the meaning aspect of speech, forming the structural aspect of speech and to the work on correct articulation.

Dotychczasowe badania poświęcone problematyce porozumiewania się dzieci upośledzonych umysłowo ilustrują wyraźną zależność pomiędzy stopniem deficytu poznawczego a niedorozwojem mowy. Oznacza to, że opóźnienie rozwoju mowy jest wprost proporcjonalne do upośledzenia umysłowego, czyli im głębsze jest upośledzenie umysłowe, tym poważniejsze staje się opóźnienie rozwoju mowy [Tarkowski 1999]. Publikacje poświęcone temu problemowi nie bagatelizują również faktu, że o sprawności komunikacyjnej dzieci upośledzonych umysłowo decydują również tzw. przyczyny społeczne, do których należą: brak kontaktu dziecka z otoczeniem, izolowanie go od rówieśników, niekorzystny klimat emocjonalny w rodzinie, ograniczanie okazji do mówienia – sporadyczne kontakty słowne w tzw. przestrzeni osobistej i przestrzeni społecznej, oraz takie czynniki pozaintelektualne, jak motywacja i osobowość [np. Spionek 1970; Styczek 1979; Minczakiewicz 2001; Orliński 2001; Pilecka 2001].

Na uwagę zasługuje fakt, że tego typu badania koncentrują się wokół paradygmatu związanego z opisem kompetencji językowej¹ (fonologicznej, morfologicznej i składniowej) oraz sprawności związanych z indywidualnymi realizacjami tej kompetencji. Natomiast wykorzystanie kompetencji komunikacyjnej² i jej realizacji przejawiającej się w budowaniu wypowiedzi narracyjnych i dialogowych przez dzieci upośledzone umysłowo jest problemem nadal otwartym, wymagającym gruntownych badań.

¹ Termin „kompetencja językowa” pojawił się na gruncie teorii N. Chomsky’ego. Teoria gramatyki generatywno-transformacyjnej stała się punktem zwrotnym w rozwoju lingwistyki, poszerzyła zakres jej badań, przenosząc tym samym punkt ciężkości ze struktury języka (strukturalizm) na strukturę umysłu ludzkiego i jego zdolności do generowania zdań gramatycznie poprawnych. Tę właśnie zdolność umysłu ludzkiego określił Chomsky mianem „kompetencji językowej” (*linguistic competence*) i zdefiniował ją jako wspólną wszystkim użytkownikom języka nieuświadomioną wiedzę pozwalającą budować dowolną liczbę zdań ze skończonego zbioru elementów oraz odróżniać zdania gramatycznie poprawne od zdań niepoprawnych [za: Grabias 1997 s. 20-21]. Tak rozumianą kompetencję przeciwstawił Chomsky „wykonaniu” (*performance*), tj. jednostkowej realizacji kompetencji.

² Pojęcie kompetencji komunikacyjnej wiążemy z twórcą „etnografii mówienia” – D. Hymesem, który w wyniku badań empirycznych dowiódł, że forma wypowiedzi zależy nie tylko od znajomości reguł gramatycznych, ale również takich czynników, jak: rola pełniona przez jednostkę w grupie, relacje między nadawcą a odbiorcą oraz konkretna sytuacja mówienia. Znajomość tych właśnie reguł jest składnikiem kompetencji komunikacyjnej – wiedzy na temat budowania wypowiedzi odpowiedniej do sytuacji [za: Grabias 1997 s. 14].

Zdaniem S. Grabiasa [1997] „mniej mobilny mózg oraz mało wydolna pamięć” przy dysfunkcji, jaką jest upośledzenie umysłowe, będą powodowały zakłócenia w procesie realizowania przez jednostkę kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej³. „Upośledzenie umysłowe – stwierdza autor – zawsze w różnym stopniu wiąże się z zaburzeniami mowy” (s. 31). S. Grabias utożsamia mowę z zachowaniami językowymi i traktuje ją jako swoisty aspekt komunikacji, zdeterminowany różnego typu dysfunkcjami biologicznymi lub psychicznymi jednostki. Ponadto podkreśla, że „zaburzenia mowy zawsze wpływają na rozwój procesów poznawczych, ponieważ poznanie rzeczywistości na sposób ludzki dokonuje się poprzez język i zawsze wywołują niepożądane skutki w zakresie stanów emocjonalnych oraz w przebiegach interakcji językowych” [Grabias 2000 s. 27].

Możliwości porozumiewania się z otoczeniem u dzieci upośledzonych umysłowo kształtują się na tle globalnie opóźnionego rozwoju psychofizycznego. U dzieci tych (zwłaszcza upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim) częściej niż u ich zdrowych rówieśników występują wady wzroku, słuchu, niedowłady, porażenia kończyn oraz różnego typu schorzenia somatyczne [Stomma 1974]. Różnorakie zaburzenia sensoryczne spowodowane są dysfunkcją w obrębie receptorów bądź uszkodzeniem kory mózgowej, w której dokonują się analiza i synteza odebranych wrażeń. W związku z tym dzieci niedokładnie odzwierciedlają otaczającą je rzeczywistość; zakres ich spostrzeżeń jest istotnie węższy, a proces postrzegania przebiega wolniej. A zatem wyodrębnianie istotnych cech przedmiotów i zjawisk nastęrcza dzieciom ogromne trudności [Kudłacik 2001 s. 40-67]. Przywołując opinię H. Nartowskiej [1987], możemy stwierdzić: „Opóźnione w rozwoju i zaburzone w największym stopniu są czynności o najwyższej organizacji, czyli te, które najpóźniej wykształcają się w ontogenezie. Są to przede wszystkim **myślenie i mowa**”⁴ (s. 87). Zaburzenia myślenia uznaje się za osiowe objawy upośledzenia umysłowego. Niedostateczny rozwój procesów poznawczych (myślenia, uwagi, pamięci oraz procesów emocjonalno-motywacyjnych) u dzieci upośledzonych umysłowo utrudnia opanowanie kompetencji językowej i komunikacyjnej w zadowalającym stopniu.

³ Kompetencja kulturowa jest wiedzą na temat zjawisk rzeczywistości, która gromadzi się w umyśle jednostki za pomocą języka [Grabias 1997].

⁴ Związek myślenia i mowy, w tym przypisanie decydującej roli językowi w rozwoju myślenia, był podkreślany przez L. Wygotskiego [1989] oraz S. Szumana [1968]. „Myśl – zdaniem S. Szumana – kształtuje się w oparciu o zdobytą przez dziecko umiejętność wyrażania jej za pomocą odpowiednich w danym wypadku słów i zdań” (s. 7). Duże znaczenie przypisuje S. Szuman rozwojowi słownika. Uważa on, że zasięg myśli dziecka uzależniony jest od sposobu spostrzegania świata i zasobu pojęć. Dziecko „zdobytając coraz bogatszy słownik i ucząc się za pomocą budowy gramatycznej formułować i wyrażać swoje myśli, komunikuje je otoczeniu, zdobywa ludzką, tj. językowo ukształtowaną świadomość rzeczywistości” (s. 23).

Relację myślenia i mowy w różnych stopniach upośledzenia umysłowego przedstawiam przywołując literaturę przedmiotu. Chcę zaznaczyć, że w tabeli zilustrowane zostały tylko podstawowe ograniczenia i wiodące możliwości dzieci upośledzonych umysłowo. Nie tworzą one zamkniętego zbioru, lecz stanowią *continuum*, które może ulegać zmianom pod wpływem prowadzonej terapii [Rakowska – w druku].

MOWA	MYŚLENIE
W UPOŚLEDZENIU UMYSŁOWYM STOPNIA LEKKIEGO	
<p>1. Opóźniony rozwój mowy przejawiający się pojawianiem się pojedynczych wyrazów do 3 r.z., a zdań w okresie między 5 a 6 r.z.</p> <p>2. Liczne wady wymowy w postaci: seplenia, nosowania, ubezdźwięczniania głosek, niewłaściwej realizacji głoski <i>r</i>, upraszczania trudnych grup spółgłoskowych oraz braku płynności mówienia.</p> <p>3. Ubogi zasób słownictwa, zwłaszcza w zakresie pojęć abstrakcyjnych określających relacje czasowo-przestrzenne, oceniających i wartościujących. Trudności w posługiwaniu się pojęciami nadrzędnymi, kategoryzującymi zjawiska, nazywającymi emocje, spostrzeżenia. Stosunkowo najwięcej w słowniku dzieci jest rzeczowników konkretnych, tj. takich, które nazywają przedmioty postrzegane zmysłami, następnie czasowników pokazujących człowieka w ruchu i działaniu oraz przymiotników określających kolor, kształt i wielkość przedmiotów.</p> <p>4. Błędne konstrukcje zdaniowe wynikające z niezajomości reguł gramatycznych. Przewaga zdań pojedynczych nad zdaniami złożonymi, w których grupie dominują zdania współrzędnie złożone łączne.</p> <p>5. Trudności w budowaniu wypowiedzi narracyjnych i dialogowych.</p>	<p>1. Myślenie konkretno-obrazowe, cechujące się niemożnością wykonywania pewnych operacji myślowych, tj. uogólniania, porównywania, wnioskowania, rozumowania przyczynowo-skutkowego. Możliwości w zakresie: szeregowania, porządkowania i klasyfikowania na podstawie realnie istniejących przedmiotów.</p> <p>2. Upośledzenie myślenia słowno-pojęciowego, warunkującego rozumienie pojęć abstrakcyjnych, przenośni, przysłów i frazeologizmów.</p> <p>3. Zauważalne zjawisko perseweracji, czyli uporczywego powracania do tematu, który przestał być aktualny w rozmowie.</p> <p>4. Słaby krytycyzm w stosunku do swoich sądów i przypuszczeń oraz pochopność w ich formułowaniu.</p> <p>5. Odchodzenie od aktualnego toku myślenia w wyniku zadziałania nowego bodźca.</p> <p>6. Obecność tzw. zjawiska „ześlizgiwania się” w trakcie porównywania przedmiotów, przechodzenie do opisu jednego z nich.</p>
W UPOŚLEDZENIU UMYSŁOWYM STOPNIA UMIARKOWANEGO	
1. Znacznie opóźniony rozwój mowy –	1. Myślenie o charakterze konkretno-

<p>pojedyncze wyrazy pojawiają się około 5 r.ż., zdania w 7 r.ż.</p> <p>2. Wady wymowy w złożonej postaci jako zespoły wad o zróżnicowanej etiologii i patogenezie.</p> <p>3. Ograniczony zasób słownictwa dotyczący nazw osób, przedmiotów i zjawisk z najbliższego otoczenia dziecka. Umiejętność definiowania (na podstawie zewnętrznych podobieństw i różnic) znanych pojęć poprzez ich opis.</p> <p>4. Posługiwanie się w wypowiedziach zdaniami prostymi z licznymi agramatyzmami.</p> <p>5. Brak umiejętności dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych.</p>	<p>-wyobrażeniowym z możliwością oderwania się od danych aktualnego spostrzegania.</p> <p>2. Fragmentaryczne rozumienie relacji części do całości oraz stosunków zachodzących między pojęciami nadrzędnymi i podrzędnymi.</p> <p>3. Pamięć nietrwała, głównie mechaniczna, z dominacją uwagi mimowolnej.</p> <p>4. Brak samodzielności myślenia i krytycyzmu w formułowaniu sądów.</p> <p>5. Dostrzeganie takich cech przedmiotów, jak: długość, wysokość, barwa.</p> <p>6. Braki w rozumieniu relacji przestrzennych między przedmiotami oraz stosunku części do całości.</p>
W UPOŚLEDZENIU UMYSŁOWYM STOPNIA ZNACZNEGO	
<p>1. Głębokie opóźnienie rozwoju mowy – pojawianie się pojedynczych wyrazów w wieku szkolnym.</p> <p>2. Złożone wady wymowy w postaci redukcji całych wyrazów do nagłosu lub wygłosu.</p> <p>3. Ubogie słownictwo, charakteryzujące się znajomością kilku kluczowych słów (w postaci rzeczowników lub czasowników zniekształconych brzmieniowo). Udzielanie odpowiedzi i zadawanie pytań za pomocą onomatopei lub gestów.</p> <p>4. Posługiwanie się holofrazami (wypowiedzeniami jednowyrazowymi), którym przypisywane są różne funkcje pragmatyczne, np. nazywanie przedmiotów lub prośzenie o nie.</p> <p>5. Czasami zachowana możliwość w zakresie definiowania znanych pojęć „poprzez użytek”, np. <i>dom do mieszkania</i>.</p>	<p>1. Myślenie sensoryczno-motoryczne w działaniu słabo rozwinięte.</p> <p>2. Pamięć krótkotrwała, bardzo ograniczona.</p> <p>3. Niedokładne i bardzo wolne spostrzeganie.</p> <p>4. Uwaga mimowolna skupiona jedynie na silnych bodźcach.</p>
W UPOŚLEDZENIU UMYSŁOWYM STOPNIA GŁĘBOKIEGO	
<p>1. Mowa niewykształcona.</p> <p>2. Możliwość rozumienia kilku prostych poleceń i słów z życia codziennego, które towarzyszą stale wykonywanym czynnościom.</p>	<p>1. Niewykształcone myślenie.</p> <p>2. Zachowana zdolność do opanowania prostych czynności funkcjonalnych.</p>

Tabela zawiera informacje pochodzące z następujących źródeł: Kostrzewski [1978]; Bogdanowicz [1995]; Lausch-Żuk [1997]; Tarkowski [1999]; Kudłacik [2001].

Do przyczyn powodujących niedostateczny rozwój mowy u dzieci upośledzonych umysłowo należą:

- uszkodzenie bądź niedostateczna dojrzałość układu nerwowego,
- wady morfologiczne i dysfunkcje aparatu artykulacyjnego,
- opóźnienie mielinizacji motorycznych i asocjacyjnych włókien nerwowych w centralnym układzie nerwowym,
- niedostatecznie ukształtowana dominacja jednej z półkul mózgowych, prowadząca do nieprawidłowej lateralizacji,
- słaba motywacja do mówienia związana z brakiem odpowiednich bodźców (zwłaszcza w przypadku dzieci wychowywanych w różnych instytucjach),
- zaburzenia emocjonalne,
- dysfunkcje narządu słuchu i wzroku,
- nerwice w postaci nadmiernej nadpobudliwości lub apatii,
- występowanie charakterystycznych postaci upośledzenia umysłowego, np. zespołu Downa, małogłowia, a także niektórych przypadków mózgowego porażenia dziecięcego czy ogniskowego uszkodzenia lewej półkuli mózgu [Gałkowski 1979; Minczakiewicz 1993].

Osoby upośledzone umysłowo charakteryzują się zindywidualizowanym poziomem opanowania sprawności językowej i komunikacyjnej, który uzależniony jest nie tylko od deficytu poznawczego, ale także – i to przede wszystkim – od stawianych wymagań podwyższających sprawność i stwarzających okazje do wzmożonej aktywności intelektualnej.

Naświetlając uwarunkowania związane z rozwojem kompetencji komunikacyjnej u dzieci upośledzonych umysłowo, należy nadmienić, że w literaturze lingwistycznej spostrzeżenia i dyskusje dotyczące zakresu tej kompetencji zogniskowane zostały wokół kilku nurtów badań. Ja chciałabym zwrócić uwagę na dwa z nich.

1. Nurt poznawczy nad kompetencją komunikacyjną definiuje i wyjaśnia jej istotę w kategoriach zdolności poznawczych człowieka. Przedstawiciele tego nurtu poszukują wzajemnych związków pomiędzy językiem i rozwojem poznawczym dziecka a dojrzewaniem struktur umysłu. Ujęcie to pokazuje również relację między strukturą i organizacją wiedzy o komunikowaniu się a sposobem jej przechowywania w pamięci. Wiedza na temat zachowań komunikacyjnych jest zorganizowana w umyśle człowieka w postaci *skryptów* (= *schematów poznawczych* lub *reprezentacji zdarzeń*) [Schank, Abelson 1977]. *Schemat* wyjaśniany jest jako uporządkowana i wewnętrznie spójna struktura umożliwiająca odtwarzanie opowiadania z pamięci i rozumienie tekstu (np. badania D. Rumelharta nad tzw. gramatyką opowiadań w: [Bokus 1991]). *Skrypty* są szczególnym typem schematu, który buduje reprezentacje często powtarzających się, codziennych zdarzeń czy

sekwencji działań. Dzięki skryptom w naszym umyśle potrafimy szybko i sprawnie reagować językowo w konkretnej sytuacji życia codziennego, gdyż zachowania językowe są w dużej mierze skonwencjonalizowane. Wydobywając z pamięci odpowiedni skrypt, nie obciążamy zbyt wiele naszej świadomości, chyba że zaistniała sytuacja nie ma jeszcze w naszym magazynie pamięciowym zapisanego skryptu [Zdybel 1999].

W przypadku dzieci upośledzonych umysłowo pamięć zarówno świeża, jak i trwała jest słabsza niż u pozostałych dzieci. Obserwujemy poważne deficyty w procesie zapamiętywania zdań i treści opowiadań, a także w zakresie odtwarzania z pamięci przebiegu zdarzeń. Analizując umiejętności narracyjne, zauważamy duże zróżnicowanie w zakresie aktywności werbalnej tych osób, jednak możemy dostrzec również zjawiska charakterystyczne odnoszące się do większości udzielanych wypowiedzi, a mianowicie:

- pomijanie ważnych elementów rzeczywistości,
- brak określenia głównych bohaterów opowiadania,
- niezgodne z rzeczywistością obrazkową nazywanie czynności i działań bohaterów,
- udzielanie dodatkowych informacji dotyczących własnych doświadczeń i przeżyć,
- nieliczne wyrazy i zdania w funkcji oceniającej oraz interpretującej rzeczywistość,
- nieadekwatne do treści tytuły lub ich brak.

Po upływie czasu dzieci lekko upośledzone umysłowo opowiadają nie to, co faktycznie spostrzegły, lecz to, co wiedzą o danym zjawisku, przedmiocie i rzeczy. Całokształt wiedzy zakodowany w umyśle dziecka upośledzonego umysłowo jest ubogi, gdyż różnego typu informacje, które docierają do niego, są tracone w wyniku ograniczonej pojemności pamięci krótkotrwałej, relacje bowiem między pamięcią długotrwałą a krótkotrwałą polegają na tym, że „nic nie może znaleźć się w LTM – *long-term memory*, jeśli przedtem nie było w STM – *short-term memory*” [Kurcz 1992 s. 77].

Dzieci upośledzone umysłowo mają ubogi zasób schematów i skryptów w swoim umyśle. Ich repertuar ogranicza się do zdarzeń typowych, takich jak: lekcja szkolna, zachowanie się w sklepie, w autobusie, u lekarza, w kościele itp., które aktualizują gotowe przykłady zachowań językowych – rozumianych jako następujące po sobie akty mowy (takich jak powitania, zadawanie pytań, udzielanie podstawowych informacji o sobie i najbliższym otoczeniu, recytacja z pamięci modlitwy, pożegnania, pozdrowienia itp.).

Wymienione umiejętności językowe charakteryzują dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim i umiarkowanym z górnej granicy. Pozostałe dzieci upośledzone umysłowo mogą porozumiewać się z otoczeniem pomimo istniejących deficytów poznawczych i językowych – jest to w dużej mierze uzależnione od zachowania osób dorosłych wobec dzieci, które wpływa na jakość gromadzonych

przez nie doświadczeń [Pilecka 2001 s. 9-34). Dziecko może być „doskonałym partnerem dialogu” [Minczakiewicz 2001 s. 51], jeżeli rozumie to, co się wokół niego dzieje, potrafi przekazać informacje swojemu rozmówcy i przyjąć je z zewnątrz, niekiedy tylko i wyłącznie w sposób pozawerbalny – behawioralny, za pomocą mimiki twarzy, gestów lub zachowań ruchowych.

2. Inny nurt badań nad kompetencją komunikacyjną, określaną w literaturze jako nurt społeczny, charakteryzuje i wyjaśnia zjawisko kompetencji komunikacyjnej poprzez pryzmat czynników społecznych warunkujących konkretne zachowania językowe jednostki, a także proces stawania się aktywnym partnerem w procesie porozumiewania się [Zydel 1999].

Przykładem rozważań nad kompetencją komunikacyjną w tym nurcie badań jest model zaproponowany przez S. Grabiasa [1997], który posługując się terminem „sprawność językowa”, analizuje cztery elementy tejże umiejętności: systemową, sytuacyjną, społeczną i pragmatyczną. Z prezentowanego modelu wynika kształt zachowań językowych, uzależniony ostatecznie od tego, „kto mówi, do kogo, w jakiej sytuacji i w jakim celu” [Grabias 1997 s. 246]. Zgodnie z tą koncepcją nadawca realizując wypowiedzi w określonej sytuacji komunikacyjnej, posługuje się właściwym kodem językowym (= wybranym) i dostosowuje środki językowe do „psychofizycznych możliwości odbiorcy” oraz jego „uczestnictwa w życiu społecznym”, biorąc pod uwagę również takie zależności, jak czas i miejsce rozmowy oraz intencję, jaką pragnie zrealizować.

Badania na temat rozumienia sytuacji społecznych przez dzieci upośledzone umysłowo [Kościelska 1984; W. i J. Pileccy (red.) 2001] pokazują, że dzieci te rozumieją prawidłowo tylko sytuacje znane z osobistego doświadczenia i wielokrotnie powtarzane – ma to związek z małą aktywnością życiową tych dzieci w porównaniu z ich zdrowymi rówieśnikami. Przyczyny utrudnień w rozumieniu sytuacji interakcyjnych związane są np. ze „wzmocnionym i dłużej trwającym egocentryzmem w rozwoju wrażliwości empatycznej tychże dzieci” [Pilecka 2001 s. 9-34). Dzieci prawidłowo rozumieją tylko te sytuacje społeczne, w których występują osoby „znaczące”, a więc osoby z najbliższego otoczenia – rodzice, rodzeństwo, koledzy, nauczyciele, dziadkowie. „W każdej nowej sytuacji społecznej dziecko upośledzone umysłowo aktywizuje dwie tendencje jednocześnie – z jednej strony dąży do nawiązania kontaktu z nadzieją na zaspokojenie swych potrzeb, a z drugiej strony obawia się doznania przeżyć negatywnych: odrzucenia, ośmieszenia czy obojętności” [Pilecka 2001 s. 21].

Dotychczasowe badania dotyczące umiejętności tworzenia dialogów (zarówno z osobami znajomymi jak i nieznanymi) przez dzieci upośledzone umysłowo są bardzo skąpe. Mimo to wiemy, że dzieci te mają trudności z utrzymaniem uporządkowanego przebiegu dialogu [Pietrowa 1977], a same inicjują go bardzo rzadko. Spowodowane to jest najprawdopodobniej tym, że przerywają one wypowiedź partnera, ponieważ w niedostatecznym stopniu zwracają uwagę na jej treść. Nie podtrzymują dialogu, gdyż nie wiedzą, co

powiedzieć (ponieważ nie mają odpowiedniej wiedzy) lub *nie wiedzą, jak powiedzieć* (ponieważ mają trudności w zwerbalizowaniu swych myśli) [Twardowski 1991]. Chociaż niewiele wiadomo na temat umiejętności współtworzenia treści rozmowy przez dzieci upośledzone umysłowo, to nieliczne dane w literaturze przedmiotu sugerują, że w wielu przypadkach dzieci upośledzone umysłowo uczestniczą w rozmowie tylko formalnie, rzeczywiście jej nie podtrzymują, ich wypowiedzi bowiem są krótkie, stereotypowe i niekiedy zupełnie niezgodne z treścią wypowiedzi partnera. Szczególną trudność sprawia tym dzieciom wielokrotne przechodzenie podczas rozmowy z pozycji mówcy do roli słuchacza i na odwrót [Twardowski 1991]. Czasami przerywają toczący się dialog, koncentrując się na działaniach przedmiotowych, które w danym momencie bardziej przyciągają ich uwagę niż konwersacja z partnerem. Ze względu na rozliczne wady wymowy występujące u dzieci upośledzonych umysłowo ich wypowiedzi mogą być niezrozumiałe dla rozmówcy bądź odebrane niezgodnie z intencją dziecka, co w konsekwencji może doprowadzić do wycofania się dziecka z dialogu.

Mowa równoznaczna z zachowaniem językowym jest traktowana przez Grabiasa [1997] jako „zespół czynności, które przy udziale języka wykonuje człowiek, poznając rzeczywistość i przekazując jej interpretację innym użytkownikom życia społecznego” (s. 10). Rozumiana jako współistnienie trzech typów kompetencji i sprawności warunkuje fortunne uczestnictwo w komunikacji językowej.

W przypadku upośledzenia umysłowego „kompetencje nie wykształcają się w ogóle lub wykształcają się w stopniu nie wystarczającym do prawidłowej realizacji wypowiedzi w zależności od stopnia upośledzenia umysłowego” (s. 33). Ma to związek z niewłaściwym funkcjonowaniem sprawności percepcyjnych, które uniemożliwiają zdobycie kompetencji (= wiedzy) przez jednostkę oraz sprawności realizacyjnych, które z kolei nie pozwalają na korzystanie z zawartej w umyśle wiedzy.

W takim modelu zachowań językowych mowa realizowana jest w płaszczyźnie wewnętrznej – jest to tzw. mowa wewnętrzna = poznawcza [Grabias 1997] oraz w płaszczyźnie zewnętrznej – jest to „komunikacja językowa” lub „interakcja językowa” (s. 10).

W przypadku dzieci upośledzonych umysłowo zależności pomiędzy mową wewnętrzną (tj. procesami organizującymi w umyśle dziecka wiedzę o otaczającej rzeczywistości z zamiarem jej zwerbalizowania bądź nie) i mową zewnętrzną są istotne, gdyż mamy tutaj do czynienia z zaburzeniami wszystkich składowych części mowy, zakłócenia bowiem powstałe na jednym z etapów tej czynności odbijają się na całości. Zachowania dokonujące się w mowie zewnętrznej, która przybiera postać dźwiękową, uwarunkowane są z kolei poziomem rozwoju procesów poznawczych (myślenia, uwagi, pamięci, procesów emocjonalno-motywacyjnych), które u dzieci upośledzonych umysłowo są znacznie ograniczone, nie

rozwijają się w właściwym terminie i nie osiągają ostatecznych faz. W związku z tym opanowanie kompetencji językowej i komunikacyjnej jest utrudnione. Tylko dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim i umiarkowanym (z górnej granicy tego upośledzenia) przyswajają system językowy wraz z kompetencją komunikacyjną, która umożliwia realizowanie sprawności komunikacyjnych. W wypowiedziach osób upośledzonych umysłowo (zwłaszcza w stopniu znacznym i głębokim) obserwujemy wyraźną przewagę środków niewerbalnych, a więc elementów prozodycznych (np. intonacji) i ruchów pantomimicznych (np. mimiki, gestów) nad znakami językowymi. Wypowiedzi budowane są wówczas w kodzie ograniczonym [Bernstein 1980]⁵. Natomiast dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim rozumieją kierowane do nich wypowiedzi, potrafią budować dialogi w znanych sobie sytuacjach komunikacyjnych, jednak tego typu wypowiedzi charakteryzują się „dużą przewidywalnością sytuacyjną” i realizowane są w „grupach familiarnych” [Grabias 1997 s. 52]. Słownictwo jest wówczas mało zróżnicowane, dotyczy bowiem najbliższego otoczenia, tekst jest ściśle związany z zaistniałą sytuacją, w związku z czym obecność zdań krótkich, eliptycznych. Wówczas w dużej mierze właśnie kontekst sytuacyjny i udział środków niewerbalnych pozwalają właściwie zinterpretować wypowiedź.

Wspomaganie rozwoju umiejętności językowych i komunikacyjnych dzieci upośledzonych umysłowo zależy od możliwości wczesnej diagnozy oraz intensywnej współpracy logopedy z rodzicami. Punktem wyjścia terapii jest dokładna opisowa diagnoza każdego przypadku, obejmująca: rozwój psychomotoryczny dziecka, poziom rozwoju intelektualnego, funkcjonowanie poszczególnych analizatorów, ogólny stan zdrowia dziecka oraz warunki życia w rodzinie. Ta wstępna diagnoza winna być weryfikowana w trakcie ciągłej obserwacji i terapii logopedycznej. Zajęcia logopedyczne należy traktować jako sesje poświęcone różnym aspektom języka, uporządkowanym według pewnej hierarchii ważności. Propozycja M. Młynarskiej [2002], dotycząca co prawda dzieci z zespołem Downa, ale godna polecenia dla wszystkich pozostałych dzieci upośledzonych umysłowo, jest następująca:

- rozwijanie komunikacyjnego aspektu mowy (w szczególności wyrażanie własnych intencji i rozumienie intencji rozmówcy),
- wzbogacanie znaczeniowego aspektu mowy,
- kształtowanie strukturalnego aspektu mowy (umiejętność budowania zdań we wszystkich trzech trybach),

⁵ Używając terminu „kod ograniczony” w stosunku do wypowiedzi osób upośledzonych umysłowo, skorzystałam z teorii B. Bernsteina. Zgodnie z Bernsteinowską koncepcją „procedur planowania werbalnego” istnieją dwa typy kodu językowego: kod ograniczony i kod rozwinięty. „Wypowiedzi budowane w kodzie ograniczonym odznaczają się przewagą informacji przekazywanych środkami niewerbalnymi nad informacją ujętą w słowa [...] Kod rozwinięty nastawiony jest na werbalizację unikatowych doświadczeń jednostki w szczególności (np. w tekstach poetyckich)” [za: Grabias 1997 s. 52].

- praca nad formalnym aspektem mowy, czyli poprawnością artykulacyjną. Rozwijanie sprawności komunikacyjnej powinno odbywać się poprzez:
- wypowiadanie się w trakcie obserwacji i działania,
- określanie oraz porównywanie cech obserwowanych przedmiotów i zjawisk,
- odróżnianie i nazywanie osób, zwierząt, przedmiotów i zjawisk w naturalnej postaci i na obrazkach,
- opowiadanie historyjek obrazkowych z zachowaniem kolejności zdarzeń,
- wyrażanie za pomocą słów własnych przeżyć,
- odgrywanie ról w zabawach tematycznych oraz inscenizacjach szkolnych,
- korzystanie z objaśnień słownych nauczyciela w trakcie wykonywanych działań.

Zajęcia logopedyczne i ogólnorozwojowe należy zawsze dostosować do indywidualnych możliwości i predyspozycji dziecka. Szczególnie ważne jest to, aby ćwiczenia w sposób naturalny uaktywniały małego pacjenta, wzbudzając w nim zainteresowanie językiem. Istotą usprawniania mowy dzieci upośledzonych umysłowo jest zapewnienie im możliwości rozwijania jak najpełniejszego kontaktu z otoczeniem społecznym, a nie wypracowanie poprawności artykulacyjnej.

Bibliografia

- Bernstein B. (1980). *Struktura języka i struktura społeczeństwa*. W: *Język i społeczeństwo*. Red. M. Głowiński, Warszawa, s. 27-40.
- Bogdanowicz M. (1995). *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*. Warszawa.
- Bokus B. (1991). *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*. Kielce: Energeia.
- Galkowski T. (1979). *Dzieci specjalnej troski*. Warszawa: „Wiedza Powszechna”.
- Grabias S. (1997). *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Grabias S. (1997). *Mowa i jej zaburzenia*. „Audiofonologia” 10, 9-36.
- Grabias S. (2000). *Mowa i jej zaburzenia*. „Logopedia” 28, 7-36.
- Hymes D. (1992). *The Concept of Communicative Competence Revisited*. W: *Thirty Years of Linguistic Evolution*. Ed. M. Putz. Philadelphia–Amsterdam: J. Benjamin Publ. Company.
- Kostrzewski J. (1978). *Z zagadnień psychologii dziecka umysłowo upośledzonego*. Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
- Kościelska M. (1984). *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny*. Warszawa: PWN.
- Kudłacik E. (2001). *Poziom funkcjonowania dzieci głębiej upośledzonych umysłowo w wieku przedszkolnym w zakresie porozumiewania się oraz umiejętności słuchowo-językowych i wzrokowo-przestrzennych*. W: *Komunikacja – mowa – język w diagnozie i terapii zaburzeń rozwoju u dzieci i młodzieży niepełnosprawnej*. Red. E. Minczakiewicz, Kraków: Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, s. 40-69.
- Kurcz I. (1992). *Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki*. Warszawa: WSiP.
- Lausch-Zuk J. (1997). *Pedagogika osób z umiarkowanym, znacznym i głębokim upośledzeniem umysłowym*. W: *Pedagogika specjalna*. Red. W. Dykcik. Poznań: Wyd. Naukowe UAM s. 131-147.
- Minczakiewicz E. (1993). *Zaburzenia mowy u upośledzonych umysłowo*. W: *Diagnoza i terapia zaburzeń mowy*. Red. Z. Tarkowski, T. Zalewski, Lublin: Wyd. Naukowe UMCS, 193-202.

- Minczakiewicz E. (2001). Komunikowanie się z osobami głębiej upośledzonymi umysłowo. W: Usprawnianie, wychowanie i nauczanie osób z głębszym upośledzeniem umysłowym. Red. J. Pilecki. Kraków: Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, s. 247-263.
- Nartowska H. (1980). Opóźnienie i dysharmonie rozwoju dziecka, Warszawa: WSiP.
- Orliński M. (2001). Refleksje przestrzenne. „Bardziej Kochani” 4, 9-14.
- Pietrowa W. (1977). Rozwój rzeczy uczaszczaichsja wspomagatelnoj szkoły, Moskwa.
- Pilecka W. (2001) Psychoruchowy rozwój dzieci o obniżonej sprawności umysłowej. W: Stymulacja psychoruchowego rozwoju dzieci o obniżonej sprawności umysłowej. Red. W. i J. Pileccy, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, s. 9-34.
- Rakowska A. (w druku). Zaburzenia mowy w upośledzeniu umysłowym (oligofazja).
- Saussure F. de (1961). Kurs językoznawstwa ogólnego, Warszawa: PWN.
- Schank R., Abelson R. (1977). Scripts, Plans, Goals and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structures. Hillsdale, N. J.: LEA.
- Spionek H. (1970). Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych, Warszawa: PZWS.
- Stomma D. (1974). Problemy opieki leczniczej u dzieci upośledzonych umysłowo, Warszawa: Instytut Psychoneurologiczny.
- Styczek I. (1979). Logopedia, Warszawa: PWN.
- Szuman S. (1968). O rozwoju języka i myślenia dziecka, Warszawa: PWN.
- Tarkowski Z. (1999). Zaburzenia mowy dzieci upośledzonych umysłowo. W: Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska. Opole: Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, s. 489-495.
- Twardowski A. (1991). Kompetencja komunikacyjna dzieci upośledzonych umysłowo – zarys problematyki badawczej. „Psychologia Wychowawcza” 3, 245-251.
- Wygotski L. S. (1989). Myślenie i mowa, Warszawa: PWN.
- Zdybel D. (1999). Szkoła Montessori jako kontekst rozwoju kompetencji komunikacyjnej uczniów 7-8-letnich. Nie opublikowana praca doktorska napisana na UMCS-ie pod kierunkiem prof. M. Cackowskiej.