



Świat gestów i symboli

w komunikacji dziecięcej

AGNIESZKA LASOTA

ŚWIAT GESTÓW I SYMBOLI
W KOMUNIKACJI DZIECIĘCEJ

The logo for 'impuls' features a stylized bird or wing shape above the lowercase word 'impuls'.

KRAKÓW 2010

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010

Recenzent:

prof. dr hab. Władysława Pilecka

Redakcja wydawnicza:

Zespół

Fotografie:

Agnieszka Lasota

Projekt okładki:

Ewa Beniak-Haremska

ISBN 978-83-7587-272-9

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel. (12) 422-41-80, fax (12) 422-59-47

www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl

Wydanie I, Kraków 2010

SPIS TREŚCI

| | |
|---|----|
| Wprowadzenie | 7 |
| Rozdział 1 | |
| Gestykulacja i symbolizacja w procesie komunikacji | 11 |
| Co to jest komunikacja niejęzykowa? | 13 |
| Rozwój i funkcje gestykulacji w ontogenezie | 13 |
| Używanie gestów i komunikatów niejęzykowych przez małe dzieci | 17 |
| Relacja pomiędzy rozwojem gestykulacji a mową w komunikowaniu się | 24 |
| Komunikacja językowa we wczesnym dzieciństwie | 29 |
| Nabywanie języka przez dzieci | 30 |
| Zaburzenia rozwoju mowy i języka | 34 |
| Opóźnienie rozwoju mowy | 37 |
| Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego – <i>Specific Language Impairment</i> | 39 |
| Zdolność komunikowania się u dzieci z SLI..... | 44 |
| Rozdział 2 | |
| Metodologiczne podstawy badań | 47 |
| Uzasadnienie wyboru przedmiotu badań | 47 |
| Problematyka badawcza | 48 |
| Warunki i przebieg badań oraz charakterystyka badanej grupy | 49 |
| Procedura badawcza | 51 |
| Rozdział 3 | |
| Gesty i symbole w komunikacji dzieci osiemnastomiesięcznych | 55 |
| Dyskusja wyników | 72 |
| Rozdział 4 | |
| Strategie komunikacyjne wykorzystywane w interakcji z rodzicem przez dzieci dwuipółletnie w sytuacji zabawowo-zadaniowej | 79 |
| Strategie nieinterakcyjne w komunikacji badanych dzieci | 81 |
| Strategie interakcyjne w komunikacji badanych dzieci | 84 |

Rozdział 5

| | |
|---|-----|
| Komunikacja niejęzykowa u dzieci w sytuacji zadaniowej, zabawowej i interakcyjnej | 95 |
| Umiejętność komunikowania się dwuipółletnich dzieci w zabawie poznawczej | 95 |
| Umiejętność komunikowania się dwuipółletnich dzieci w zabawie konstrukcyjnej | 110 |
| Wrzucanie figur | 111 |
| Układanka „Domek” | 120 |
| Budowanie wieży z klocków | 126 |
| Umiejętność komunikowania się dwuipółletnich dzieci w zabawie swobodnej | 132 |
| Umiejętność komunikowania się dwuipółletnich dzieci w sytuacji interakcyjnej | 136 |

Rozdział 6

| | |
|---|-----|
| Rola dorosłych w rozwoju gestykulacji i symbolizacji u małego dziecka | 147 |
| Strategie rodziców w komunikacji z dzieckiem | 152 |
| Strategie rodziców w sytuacji zabawowej | 153 |
| Werbalne strategie zachowania rodziców | 154 |
| Niewerbalne strategie zachowania rodziców w postaci gestykulacji | 159 |
| Strategie kierowania uwagą dziecka | 160 |
| Strategie rodziców w sytuacji komunikacyjnej | 163 |
| Strategie kierowania uwagą dziecka | 163 |
| Strategie zachowania rodziców | 164 |

Rozdział 7

| | |
|---|-----|
| Gesty i symbole w komunikacji dzieci dwuipółletnich – refleksje naukowe | 167 |
| Rodzaje gestykulacji a poziom rozwoju mowy | 170 |
| Funkcje auto- i alteradaptatorów w procesie komunikacji dziecięcej | 175 |
| Relacja pomiędzy rozwojem komunikacji niejęzykowej w postaci gestykulacji a rozwojem mowy | 176 |
| Jakość interakcji rodzic – dziecko a zdolności komunikacyjne dziecka we wczesnym dzieciństwie | 179 |
| Zakończenie | 182 |

| | |
|------------------|-----|
| Literatura | 185 |
|------------------|-----|

WPROWADZENIE

Niniejsza publikacja to pierwsza w literaturze naukowej szczegółowa analiza porównawcza sprawności niejęzykowych dzieci polskich w okresie wczesnego dzieciństwa. Zarówno rozważania teoretyczne, jak i przeprowadzone badania skupiają się wokół dwóch obszarów tematycznych: relacji pomiędzy rozwojem komunikacji niejęzykowej w postaci gestykulacji a osiągnięciami językowymi dziecka oraz roli interakcji rodzic – dziecko w rozwoju komunikacji i symbolizacji dziecięcej.

Wiele badań potwierdza istnienie prostej dodatniej zależności pomiędzy rozwojem sprawności językowych i niejęzykowych u dzieci prawidłowo się rozwijających. Dzięki przeprowadzonym na gruncie polskim longitudinalnym badaniom empirycznym podjęto próbę wyjaśnienia rozwoju zdolności małych dzieci do komunikowania się pozajęzykowego w sytuacji specyficznego opóźnienia rozwoju językowego. Tak rozumiany opóźniony rozwój mowy traktowany jest zgodnie z ujęciem L. Leonarda (2006). Zaburzenie to w literaturze angielskiej opisywane jest jako *Specific Language Impairment* (SLI), w polskiej zaś jako SPECYFICZNE ZABURZENIE ROZWOJU JĘZYKOWEGO.

Niniejsze opracowanie empiryczne stanowi część szeroko zakrojonych badań nad rozwojem językowym u dzieci polskich. Uwzględniono w nim wyniki badań, którymi objęto 99 dzieci: z podejrzeniem zaburzenia typu *Specific Language Impairment*, charakteryzujące się bardzo niskim poziomem rozwoju mowy oraz z dwóch grup porównawczych: o przeciętnym poziomie rozwoju mowy oraz ponadprzeciętnym poziomie rozwoju mowy.

W pierwszej części publikacji przedstawiono zarówno klasyczne, jak i nowsze koncepcje dotyczące roli symboli i znaków, tj. gestów i działań symbolicznych oraz języka, w ujmowaniu rzeczywistości oraz porozumiewaniu się. W opisie procesu komunikowania się nawiązano do nurtu badań nad zmianami rozwojowymi zachodzącymi w relacji gestykulacja – mowa. Pokazano rozwojowe ujęcie komunikacji niejęzykowej dzieci we wczesnej ontogenezie, z uwzględnieniem zmian w funkcji, jaką pełni gestykulacja. Poszukiwano empirycznego potwierdzenia istnienia związku między rozwojem gestykulacji a rozwojem mowy nie tyle u dzieci prawidłowo rozwijających się, co z zaburzonym rozwojem kompetencji językowych.

Książka jest próbą analizy słabo opisanego w Polsce problemu zaburzenia rozwoju językowego u małych dzieci, a także przeglądu aktualnego stanu badań nad symbolicznym przedstawianiem rzeczywistości oraz komunikacją niejęzykową dzieci z podejrzeniem specyficznych zaburzeń rozwoju językowego. Odrębną część stanowią rozważania na temat roli dorosłych w rozwoju reprezentacji symbolicznej dziecka we wczesnym dzieciństwie, przejawiającej się w mowie i zabawie. Potwierdzono tezę, że jakość interakcji dziecko – rodzic ma istotny wpływ na rozwój zdolności komunikacyjnych dziecka. Zaznaczono również, że interakcja ta ma charakter transakcyjny.

Rozważania teoretyczne stanowią tło dla postawienia podstawowych pytań badawczych, które dotyczą następujących problemów:

- poziomu rozwoju komunikacji niejęzykowej dzieci z podejrzeniem specyficznych zaburzeń rozwoju językowego i ich rówieśników prawidłowo rozwijających się;
- rodzaju strategii komunikacyjnych wypracowanych przez dzieci z opóźnionym rozwojem mowy;
- oceny strategii zachowania rodziców w stosunku do swoich dzieci w sytuacji komunikacyjnej.

Analiza jakościowa i ilościowa wyników otrzymanych za pomocą narzędzia kwestionariuszowego – polskiej adaptacji kwestionariusza MacArthur-Bates – pozwoliła na weryfikację tezy dotyczącej istnienia relacji między rozwojem mowy a rozwojem gestykulacji u dzieci osiemnastomiesięcznych. Stwierdzono istnienie prostoliniowej zależności pomiędzy poziomem rozwoju niejęzykowego a poziomem rozwoju mowy.

Kolejny etap badań, w którym wykorzystano próby quasi-eksperymentalne, połączone z obserwacją zachowań trzydziestomiesięcznych dzieci w sytuacjach zadaniowych i interakcyjnych, umożliwił opisanie i wyjaśnienie przebiegu rozwoju komunikacji niejęzykowej u dzieci z zaburzonym rozwojem mowy (ryzykiem SLI).

Przeprowadzone badania pozwoliły na ocenę poziomu i rodzaju komunikatów niejęzykowych używanych przez dzieci z różną sprawnością językową podczas interakcji z dorosłym. Analiza wyników wykazała różnice międzygrupowe w zakresie poziomu komunikacji niejęzykowej oraz stosowania odmiennych strategii komunikacyjnych. Analiza zachowań rodziców potwierdziła, że rodzice dzieci z różnym poziomem rozwoju mowy stosują odmienne strategie podczas komunikowania się z nimi. Rodzice dzieci z podejrzeniem SLI częściej stosują strategie ograniczające oraz kontrolę imperatywną, pozostali zaś częściej prezentują rozwijające strategie językowe i niejęzykowe.

Niniejsza publikacja pozwoli na lepsze zrozumienie mało opisanego i wciąż nieznanego w Polsce zaburzenia SLI oraz związanych z nim problemów, z którymi borykają się dzieci już w okresie wczesnego dzieciństwa. Uzyskanie takiego obra-

zu rozwoju komunikacji niejęzykowej małych dzieci było możliwe dzięki uczestnictwu w szeroko zakrojonym projekcie badawczym pt.: „Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego dzieci polskich”, prowadzonego przez doc. dr hab. Magdalenę Smoczyńską z Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Dlatego w tym miejscu chciałabym serdecznie podziękować Pani Docent Magdalenie Smoczyńskiej z Instytutu Polonistyki UJ za możliwość wspólnego prowadzenia badań nad rozwojem komunikacji dzieci polskich. Dziękuję także Pani Profesor Marii Kielar-Turskiej z Instytutu Psychologii UJ za opiekę promotorską w czasie pracy badawczej, wszelkie wskazówki, sugestie oraz okazaną mi pomoc.

Niczego nie zdołałabym jednak osiągnąć bez wsparcia mojej rodziny, której dziękuję za cierpliwość, wytrwałość i miłość.

ROZDZIAŁ 1

GESTYKULACJA I SYMBOLIZACJA W PROCESIE KOMUNIKACJI

Zdolność do komunikowania się z innymi jest istotną potrzebą każdego człowieka. Człowiek pozbawiony możliwości komunikowania się staje się niezdolny do prawidłowego rozwoju. Komunikacja w znaczeniu porozumiewania się ludzi polega na wymianie słów, gestów czy dźwięków. Aby była możliwa, rozmawiający muszą tak samo rozumieć symbole, którymi się posługują. Dwie podstawowe formy komunikowania się to komunikacja werbalna – określana jako językowa, oraz niewerbalna – niejęzykowa.

Z komunikacją mamy do czynienia wówczas, gdy nadawca, korzystając ze znaków należących do danego systemu, w sposób intencjonalny przekazuje odbiorcy określoną informację. Dotyczy to również komunikacji niewerbalnej za pomocą gestykulacji. Dzieci komunikują się, przekazując informację rodzicowi. Gest podniesienia rąk do góry informuje go, że dziecko chce, aby wziąć je na ręce. Nie musi ono przesyłać werbalnego komunikatu: „weź mnie na ręce”, a gest jest znakomicie rozumianym komunikatem przez odbiorcę. W komunikacji używane są zarówno znaki językowe, parajęzykowe, jak i pozajęzykowe.

Kod językowy i niejęzykowy są współistniejącymi elementami tego samego systemu komunikowania się. Komunikacja niewerbalna nie powinna więc być analizowana jako zjawisko samodzielne, lecz jako integralna część całościowo pojmowanego procesu komunikowania się dzieci. Uprawnione będzie mówienie o aspekcie językowym i niejęzykowym w komunikacji, a nie o dwóch odrębnych systemach komunikacyjnych. Nie da się bowiem w sposób całościowy ujmować mowy bez uwzględnienia gestów jej towarzyszących, tak jak w większości sytuacji nie można interpretować komunikatów niejęzykowych w oderwaniu od kontekstu werbalnego. Knapp i Hall (2000) uważają, iż rozdzielenie zachowania werbalnego i niewerbalnego na dwie odrębne i jasno określone kategorie jest praktycznie niemożliwe. Ta nierozłączność zachowań językowych i niejęzykowych ujawnia się w przypadku języka migowego: gesty wchodzące w skład języka migowego są w dużej mierze językowe, a przecież w powszechnym mniemaniu ruchy dłoni uznaje się za zachowania pozawerbalne. McNeill (1992) pisze o językowych właściwościach niektórych gestów, zauważając, iż różnym odmianom afazji towarzyszy zanik określonych gestów.

Komunikaty werbalne i niewerbalne można podzielić z uwzględnieniem takich aspektów (Domachowski, 1996), jak: droga czy sposób przekazu informacji (za pomocą gestów, mimiki, spojrzeń itd.), intencjonalność (rozdzielenie między ekspresją a komunikacją, choć to kryterium wyklucza jako komunikaty takie gesty, jak regulatory czy ilustratory), kodowość przekazu informacji (wiele gestów posiada jednak cechy kodowości, np. emblematy) oraz interakcyjność (obejmuje znaczenie komunikatów tworzone podczas interakcji).

W rozumieniu Ekmana i Friesena (1969) kodowanie zachodzi w obrębie kontinuum:

kodowanie samoistne \longleftrightarrow kodowanie ikoniczne \longleftrightarrow kodowanie arbitralne

Zachowania niejęzykowe najczęściej znajdują się w lewej części kontinuum, językowe zaś w prawej. Kryterium takiego podziału stanowi dystans między kodem i przedmiotem lub zjawiskiem podlegającym kodowaniu. Produkowany przez nadawcę sygnał może być kodowany w obrębie całego kontinuum zachowań: od kodowania samoistnego (brak dystansu między kodem a opisywaną ideą), przez ikoniczne (kodowanie przy zachowaniu pewnych aspektów idei), po arbitralne (gdy związek między kodem a określaną ideą ma charakter umowny).

Kodowanie samoistne charakteryzuje się najmniejszym dystansem między kodem a opisywanym przedmiotem. Można nawet powiedzieć, iż użyty sposób kodowania jest tożsamy z przedmiotem podlegającym kodowaniu. Gesty deiktyczne, takie jak: wskazywanie czy wyciąganie ręki, nie tylko przypominają kodowaną czynność, lecz *de facto* są tą czynnością.

Kodowanie ikoniczne zachowuje niektóre aspekty opisywanego przedmiotu, tj. istnieje pewne podobieństwo między użytym kodem a przedmiotem lub zjawiskiem podlegającym kodowaniu. Przykładem kodowania ikonicznego jest pokazywanie odległości między dwoma przedmiotami, w którym każda z dłoni reprezentuje jeden z przedmiotów.

Kodowanie arbitralne charakteryzuje się największym dystansem między użytym kodem a przedmiotem kodowania. Pomiędzy kodem a przedmiotem nie występuje żadne podobieństwo. Większość słów kodowana jest arbitralnie za pomocą liter. Arbitralnie mogą być także kodowane niektóre sygnały niejęzykowe. Na przykład w geście pożegnania (tj. w machaniu ręką) trudno dopatrzeć się jakiegokolwiek ilustracji aktu pożegnania.

Mimo że nie jest to podział niezmienny, Scherer i Wallbott (1979, za: Nęcki, 1996), mówiąc o komunikacji niewerbalnej, nadają jej cechy ikoniczności, ciągłości i probabilistyczności, podczas gdy kod językowy jest – ich zdaniem – arbitralny, wyraźnie artykułowany i stosunkowo mało zmienny. Kod gestów nie jest tak dobrze zorganizowany jak językowy, gdyż komunikaty niejęzykowe mają słabiej zarysowane początki i zakończenia.

CO TO JEST KOMUNIKACJA NIEJĘZYKOWA?

Termin KOMUNIKACJA NIEJĘZYKOWA jest powszechnie stosowany dla określenia tych elementów komunikacji międzyludzkiej, które wykraczają poza ramy języka mówionego czy pisanego. Należy jednak pamiętać, że sygnały i zachowania niewerbalne są przekładalne na symbole o charakterze werbalnym. Dla większości ludzi komunikacja niewerbalna odnosi się więc do „komunikacji realizowanej za pośrednictwem środków innych niż słowa” (przy założeniu, że słowa stanowią werbalny element komunikacji) (Knapp, Hall, 2000). Bardzo często używa się zamiennie pojęć „komunikacja niewerbalna” i „niejęzykowa”. Zdaniem B. Kaczmarka (1998) podział na komunikację językową i niejęzykową jest bardziej precyzyjnym i szerszym podziałem niż rozróżnienie między porozumiewaniem werbalnym, czyli słownym, oraz niewerbalnym, tj. bezsłownym. Według niego komunikatem werbalnym i zarazem językowym jest wyłącznie mowa. Natomiast inne językowe akty porozumiewania się, np. pismo, mają charakter niewerbalny. Do niejęzykowych komunikatów zalicza: zachowania gestowe, mimiczne oraz głosowe. Autor proponuje wyróżnienie trzech podstawowych kodów w komunikacji: językowego, parajęzykowego i pozajęzykowego, przy czym dwa ostatnie mają charakter niejęzykowy. Każdy z tych kodów zawiera podsystemy. Gestykulacja jest jednym z dziesięciu subkodów ujętych w kodzie pozajęzykowym, w którym ze względu na sposób przenoszenia niejęzykowej informacji wyodrębniono takie elementy, jak mimika, zapach, dotyk, gesty, wzrok czy proksemika.

ROZWÓJ I FUNKCJE GESTYKULACJI W ONTOGENEZIE

Gestykulacja to ruchy ciała wykorzystywane w komunikacji międzyludzkiej w celu oddania określonych idei, intencji bądź uczuć. Większość gestów ogranicza się do ruchów rąk i dłoni, ale w gestykulacji mogą uczestniczyć także części twarzy lub głowy (Knapp, Hall, 2000). Podczas mówienia dochodzi do poruszania rękami, ciałem, głową. Gestykulacja służy zarówno podkreśleniu pewnych treści, jak i ich akcentowaniu czy wskazywaniu (ludzi lub przedmiotów).

Badacze zajmujący się komunikacją niejęzykową do tej pory próbują stworzyć odpowiednią kategoryzację gestów. Wielu z nich dokonuje podziału gestów ze względu na ich relację do mowy. Taką pierwszą w historii klasyfikacją, uwzględniającą rolę, jaką odgrywiają gesty w stosunku do mowy, jest podział Efrona (1941). Gesty jako komunikaty niejęzykowe mogą pełnić, jego zdaniem, funkcję autonomiczną i są wtedy niezależne od mowy, lub być elementem składowym wypowiedzi – gesty zależne od mowy. Gesty niezależne od mowy zwane są także EMBLEMATAMI (Ekman, 1977) lub GESTAMI AUTONOMICZNYMI (Kendon, 1989). Są to sygnały niewerbalne mające bezpośrednie znaczenie językowe. Warunkiem

jest duża zgodność wśród członków danej kultury lub subkultury co do znaczenia takiego gestu.

Dotychczas nie zdołano wyodrębnić gestów niezależnych od mowy, które miałyby identyczne znaczenie w każdej kulturze. Wydaje się jednak, że najbardziej uniwersalne są gesty określające znaczenie: „tak”, „nie”, „nie wiem”, oraz związane ze snem, jedzeniem czy piciem (są to bowiem zachowania wspólne dla każdej kultury). Niektóre gesty niezależne od mowy cechuje specyfika kulturowa (tzn. występują jedynie w określonych kulturach), wiele innych natomiast ma podobną formę w różnych kulturach, ale ich znaczenie jest inne. Od kilkunastu lat w literaturze światowej można znaleźć listy emblematów uwarunkowanych kulturowo, charakterystycznych dla różnych kultur czy plemion.

Gesty zależne od mowy są bezpośrednio związane z komunikowaniem werbalnym. Najczęściej wyróżnia się cztery typy gestów w zależności od pełnionej przez nich funkcji w procesie komunikacji (por. Ekman, 1977; Kendon, 1989; McNeill, 1992; Knapp, Hall, 2000):

- 1) dotyczące przedmiotu komunikatu (o charakterze rzeczywistym bądź abstrakcyjnym),
- 2) przedstawiające relacje pomiędzy nadawcą a przedmiotem komunikatu,
- 3) uznawane za wizualne znaki przestankowe w komunikacie,
- 4) pomagające lub przeszkadzające w regulowaniu i organizacji toku interakcji między nadawcą a odbiorcą komunikatu.

Najbardziej popularną i powszechną typologią jest semiotyczna klasyfikacja gestów stworzona przez Ekmana i Friesena (1969). Ze względu na funkcję gestykulacji wyróżnili oni:

- emblematy (gesty, które zastępują słowa, są łatwo przekładalne na komunikat językowy),
- ilustratory (gesty ilustrujące wypowiedź słowną),
- wskaźniki emocji (pokazywanie przeżywanych stanów uczuciowych, emocji),
- regulatory kowersacyjne (utrzymanie i modyfikacja sposobu mówienia i słuchania),
- adaptatory (przyjęcie odpowiedniej pozycji ciała podczas konwersacji).

Emblematy to gesty, które są łatwo przekładalne na słowo i łatwo odczytywane przez konwencjonalne kody kulturowe, mogą w pełni zastąpić komunikat werbalny, jeśli z jakichś względów nie można posługiwać się słowami.

Gesty ilustrujące mowę, zwane także ilustracyjnymi, są zależne od wypowiedzi słownej. Są nierozzerwalnie połączone z przekazem językowym. Mogą służyć akcentowaniu określonych informacji werbalnych, uzupełniać i wyjaśniać komunikaty językowe, wskazywać na elementy otoczenia, obrazować zależności przestrzenne, ilustrować tempo i rytm zjawiska, kreślić obraz opisywanego przedmiotu lub przedstawiać ruch ciała.

Wskaźniki emocji – w literaturze polskiej zwane często gestami afektywnymi – to wszelkie gesty ujawniające wewnętrzny stan emocjonalny nadawcy komunikatu.

Gesty regulujące konwersację to komunikaty opisujące reguły i organizację procesu interakcji. Knapp i Hall (2000) nazywają je interakcyjnymi. Pomagają regulować i organizować tok wypowiedzi. Podstawową ich funkcją jest „wciągnięcie odbiorcy do aktywnego uczestniczenia w dialogu”. Regulatory mogą mieć charakter prezentowania informacji, wywołania reakcji odbiorcy czy oddawania i przejmowania inicjatywy.

Celem adaptatorów jest osiągnięcie optymalnej, najbardziej komfortowej pozycji w trakcie interakcji. Służą adaptacji uczestników do aktualnej sytuacji konwersacyjnej. Bardzo często wykonywane są nieświadomie. Szczególną odmianą autoadaptatorów są te, które obniżają napięcie emocjonalne. Są to wszelkie formy skierowane na własną osobę – dotykanie siebie, drapanie po głowie, twarzy, zabawa włosami itd. Inny rodzaj to adaptatory z użyciem przedmiotów, czyli gesty skierowane na przedmiot. Jest to „adaptacja przez obiekty”, najczęściej zabawa przedmiotami do pisania, pisanie po kartce, gryzienie ołówka (Nęcki, 1996).

Jednak charakter różnych typów gestów może być zróżnicowany (Kaye, 1982). I tak na przykład adaptatory mogą mieć charakter oznak. Gest drapania po głowie oznajmia, że osoba wykonująca gest „zastanawia się, myśli”. Emblematy natomiast mogą przyjmować pozycję symboli, gdyż są to gesty łatwo przekładalne na słowa, łatwo je zdefiniować, mają swoje własne znaczenie, a także są konwencjonalne, społecznie uznawane oraz zależne od kultury. Często pojawia się jednak problem w interpretowaniu poszczególnych gestów i zaliczania ich do odpowiednich kategorii. Gesty czasem są intencjonalne, na przykład wtedy, gdy chcemy odbiorcy przekazać jakąś informację, ale równie często są komunikatami niezamierzonymi.

Podobnym podejściem mówiącym o relacji pomiędzy werbalnym i niewerbalnym aspektem komunikowania się, a zarazem będącym nawiązaniem do klasyfikacji Ekmana i Friesena jest ujęcie Knappa (1978, za: Nęcki, 1996). Informacje przekazywane niewerbalnie mogą być powtórzeniem wypowiedzi słownej (niosąc to samo znaczenie, czyli będą mieć charakter ekwiwalentów), zastąpieniem jej (przyjmując charakter emblematu) lub regulatorem konwersacji. Zachowania niewerbalne mogą także pełnić funkcję maskującą lub akcentującą wypowiedź (rola ilustratorów).

Kendon (1983) podkreśla, że gest może pełnić niezależną od mowy funkcję, może też być postrzegany jako składowa część wypowiedzi (komunikatu) lub mieć charakter zintegrowanego komponentu wypowiedzi słownej. Niezależne gesty to emblematy. W tym wypadku gest zastępuje całkowicie wypowiedź słowną, więc jest uznawany za alternatywny sposób przekazywania znaczeń. Z wypowiedzią słowną są natomiast silnie związane tzw. gesty batutowe. Mają one czynić wy-

powieź językową bardziej klarowną za pomocą intonacji, pauz i akcentu. Zintegrowanym składnikiem wypowiedzi są, jego zdaniem, gesty ikoniczne, które ją wzbogacają. Wydaje się, iż dopiero połączenie gestu ikonicznego ze słowem daje wypowiedź całościową i kompletną. Najwięcej uwagi takim właśnie gestom poświęcił McNeill (1992), który stworzył najnowszą typologię, rozszerzając gesty ikoniczne o konkretne oraz abstrakcyjne, nazywając je metaforycznymi. Jego klasyfikacja obejmuje gesty deiktyczne, metaforyczne, ikoniczne, batutowe (uderzenia) oraz kohezywne (tzw. spajacze tekstu). Gesty batutowe mają podkreślać ważność wypowiedzi językowej. Batuty to inaczej gesty intonacyjne, charakteryzujące się krótkimi ruchami rąk wykonywanymi w przestrzeni. Deiktyczne, zwane deiksami, wskazują konkretny obiekt lub elementy w abstrakcyjnej przestrzeni mentalnej osoby mówiącej.

Zdaniem McNeilla, gesty deiktyczne zmieniają swoją funkcję wraz z rozwojem. W późniejszym okresie życia częściej bowiem pojawiają się w sytuacjach, gdy nie ma konkretnych przedmiotów, do których gest deiktyczny mógłby się odnosić. Gesty te dotyczą więc przestrzeni mentalnej, która zostaje przeniesiona z umysłu w fizyczną przestrzeń. Wskazywana jest wtedy abstrakcyjna rzecz, umiejscowiona w umyśle. Gesty kohezywne, spójnościowe łączą ze sobą poszczególne części dyskursu, zazwyczaj oddzielone czasowo. Wykorzystywane są w sytuacji stosowania dygresji w wypowiedzi i mają ułatwiać jej zrozumienie. Gesty kohezywne mogą zawierać gesty ikoniczne, metafory bądź batuty. Gesty ikoniczne są odpowiednikiem gestów ilustrujących uwzględnionych w typologii Ekmana i Friesena. Ikony to gesty, które w naturalny sposób zawierają bezpośrednie podobieństwo między strukturą pojęciową i formą gestu. Mają charakter konkretny i obrazowy, są znakami rzeczy i zdarzeń. Gesty metaforyczne to takie gesty ikoniczne, w treści których nie opisuje się bezpośrednich zdarzeń czy relacji przestrzennych, ale stają się metaforą dla pojęć na jakimś poziomie abstrakcji. Metafory te z jednej strony mogą być społecznie konwencjonalne, z drugiej zaś – mieć bardzo indywidualny charakter. Gesty metaforyczne mają cechy symboli procesów myślowych. Są abstrakcyjne, gdyż ich obrazowa zawartość przedstawia abstrakcyjne idee.

Ze względu na pełnione przez gesty funkcje należy wspomnieć także klasyfikację Scherera i Wallbotta (1985). Zgodnie z nią komunikaty niejęzykowe mogą pełnić takie funkcje, jak: semantyczną (zachowania niejęzykowe mają samodzielne znaczenie lub modyfikują znaczenia zawarte w kanale werbalnym poprzez akcentowanie czy zaprzeczanie), syntaktyczną (organizacja sekwencji wypowiedzi i synchronizacja zachowań uczestników), pragmatyczną (oddziaływanie na zachowanie odbiorcy) i regulacyjną konwersacji.

Z literatury przedmiotu wynika, iż dotychczasowe badania nad gestykulacją prowadzone były głównie pod kątem różnic kulturowych i dotyczyły najczęściej osób dorosłych. Dziecięca komunikacja niejęzykowa dopiero od niedawna stała

się tematem badań, jest więc mało opracowana i rozpoznana. Najmniej badań poświęcono okresowi wczesnego dzieciństwa. Wynika to z trudności ich wykonania (a także analizy poszczególnych gestów) oraz dostępności do osób badanych w tak wczesnym okresie rozwojowym. Wiele tych badań opiera się więc głównie na raportach rodziców.

UŻYWANIE GESTÓW I KOMUNIKATÓW NIEJĘZYKOWYCH PRZEZ MAŁE DZIECI

Na wczesnym etapie rozwojowym niezwykle ważne jest przedślowne porozumiewanie się niemowląt. Dziecko zaczyna używać języka dopiero w 2. roku życia, a przecież już znacznie wcześniej komunikuje się z otoczeniem, wyraża swoje pragnienia, uczucia i żądania, a także przekazuje informacje i domaga się ich od najbliższych osób. W okresie przedjęzykowym najczęściej komunikuje się za pomocą gestów i innych reakcji niewerbalnych (Acredolo, Goodwyn, 1990). Hurlock (1985) twierdzi, że istnieją trzy przedwstępne formy porozumiewania się, używane przez dzieci w ciągu pierwszych miesięcy życia, które w pewnym okresie służą im w sposób wystarczający. Są to: krzyk, „wybuchowe” dźwięki oraz gesty. Oprócz gestów niemowlę do komunikacji z otoczeniem wykorzystuje inne zachowania niewerbalne: płacz, spojrzenia, ruchy ciała i mimikę. Z chwilą gdy dziecko zaczyna opanowywanie języka, do swoich niewerbalnych umiejętności komunikacyjnych dodaje komunikaty językowe.

Do niewerbalnych form należy porozumiewanie wzrokowe. Do 3. miesiąca życia jest to bezpośredni kontakt wzrokowy. Od 4. miesiąca dziecko uczy się już podążać za spojrzeniem matki, co powoduje, że patrzy ono na te same przedmioty, które są w jej polu widzenia.

Spojrzenia mogą pełnić również inne funkcje: regulacyjną, monitorującą, ekspresywną oraz poznawczą (Kendon, 1967, za: Knapp, Hall, 2000). Regulują przebieg komunikacji między matką a dzieckiem, mogą więc pobudzać lub hamować reakcje odbiorcy; służą także organizacji sprzężenia zwrotnego, tj. sprawdzeniu stopnia zaangażowania i reakcji odbiorcy. Wymiana spojrzeń pomiędzy matką i dzieckiem może być dla niej sygnałem świadczącym o trudnościach dziecka z przetworzeniem informacji. Funkcja ekspresywna kontaktu wzrokowego pokazuje natomiast stopień i naturę zaangażowania oraz stopień pobudzenia emocjonalnego.

Najprostsza, a zarazem najczęściej stosowaną formą komunikacji we wczesnym dzieciństwie jest gestykulacja. Początkowo towarzyszy ona niezrozumiałej wokalizacji, co sugeruje, że niemowlę pragnie, aby inni je zrozumieli. Mówi się, że używa ono języka całego ciała. Wraz z rozwojem dziecko stopniowo ogranicza swoją gestykulację, zastępując gesty mową, która jest lepszym środkiem wyrażania własnych intencji czy próśb. Do powszechnie zaobserwowanych gestów

wczesnego dzieciństwa należą: odwracanie głowy od smoczka, wyciąganie rąk do góry, co oznacza, że dziecko chce, by je wziąć na ręce, kręcenie się, wykonywanie ruchów przyjmowania, dawania (wyciąganie ręki) albo odwracania głowy od przedmiotu.

We wczesnym rozwoju ontogenetycznym dziecięca gestykulacja pełni różne funkcje. Około 8.–10. miesiąca życia dziecko po raz pierwszy zaczyna używać gestykulacji do komunikowania się z matką lub innymi opiekunami. Jedną z takich funkcji jest KOMUNIKOWANIE PROŚB (Bruner, Roy, Ratner, 1982, za: Vasta, Haith, Miller, 1995). Chcąc, by matka podała mu zabawkę, przyłączyła się do zabawy lub otworzyła pudełko, uczy się sygnalizować te żądania przez różne zachowania niewerbalne. Często, na przykład jeśli chce dostać zabawkę, wyciąga do niej ręce, spoglądając jednocześnie to na matkę, to na zabawkę. Czasem ruchom w kierunku zabawki towarzyszą objawy niepokoju lub płacz. Jednak wszystko to kończy się w momencie, gdy matka, aby spełnić prośbę dziecka, zbliża się do zabawki (Bates, Camaioni, Volterra, 1975).

Drugą funkcją wczesnej gestykulacji jest KOMUNIKACJA REFERENCJALNA (Bates, O'Connell, Shore, 1987, za: Vasta, Haith, Miller, 1995). Ta forma reagowania pojawia się zwykle około 11.–12. miesiąca życia i początkowo polega wyłącznie na pokazywaniu przez dziecko trzymanego przedmiotu w celu zwrócenia uwagi dorosłego lub uzyskania jego aprobaty. Z czasem przechodzi od pokazywania do podawania trzymanego przedmiotu dorosłemu, oczekując przy tym aprobaty lub komentarza.

Trzecia funkcja gestykulacji to zdolność WSKAZYWANIA I ETYKIETOWANIA. Dziecko używa gestów w celu zwrócenia uwagi dorosłych na określony przedmiot, jednocześnie wokalizuje i rzuca szybkie spojrzenia zarówno na dorosłego, jak i na przedmiot. Oczekuje odpowiedniej reakcji dorosłego. Badania pokazują, iż matki na niewerbalne zachowania dziecka zazwyczaj reagują adekwatnie, a kiedy ono wskazuje – etykietują (nazywają) przedmiot. Taka interakcja dziecko – rodzic wpływa pozytywnie na używanie przez dziecko różnych form etykietowania (por. Masur, 1983).

Obiektem wielu badań są dwa typy gestów, które można zaobserwować we wczesnym rozwoju ontogenetycznym (Volterra, Erting, 1990; Acredolo, Goodwyn, 1988). Pierwszy rodzaj to gesty deiktyczne, inaczej wskazujące (*deictic gestures*), a drugi to reprezentujące (*representational gestures*). Gesty wskazujące pojawiają się między 9. a 13. miesiącem życia i wyrażają prośbę o przedmiot, pokazywanie, wskazywanie czy podawanie go osobie dorosłej. Badacze, głównie włoscy (Capirci i in., 2002; Bates i in., 1979), w swej klasyfikacji gestów deiktycznych uwzględniają nie tylko gest wskazywania, lecz także pokazywania czy prośby (np. wyciągnięcia ręki).

Gesty reprezentujące tworzą względnie trwałe układy ruchów ciała, rąk, mimiki, którym odpowiadają znaczenia. Zastępują one bądź reprezentują in-

formacje, a pojawiają się dopiero po 14. miesiącu życia. Obie kategorie gestów są używane przez dzieci w celach komunikacyjnych i odgrywają ważną rolę w rozwoju językowym. Gesty reprezentujące zawierają zarówno ikoniczne gesty prezentujące działanie (kręcenie nosem, pokazanie za pomocą ramion i rąk lotu ptaka), jak i konwencjonalne (zaprzeczenie poprzez kręcenie głową).



Fotografia 1. Gest wyciągania ręki do dorosłego

Zdaniem Prillwitza (1996), deiktyka to oddziaływanie w sposób bezpośredni na przedmioty poprzez ich wskazywanie, pokazywanie lub manipulowanie nimi. Gdy dziecko używa wskazywania w celu zwrócenia uwagi na obiekty znajdujące się w otoczeniu, można mówić o komunikacji ostensywnej, charakterystycznej dla okresu przedwerbalnego. W komunikacji ostensywnej Butterworth (1994) wyróżnia dwa rodzaje gestów: wcześniej pojawiające się w rozwoju ontogenetycznym PROTOIMPERATYWY, które służą wpływaniu na interlokutora w celu uzyskania wskazanego obiektu, oraz później występujące PROTODEKLARATYWY, które są sposobem komentowania danej sytuacji i oddziaływania na uwagę odbiorcy. Wraz z rozwojem ontogenetycznym gesty deiktyczne zmieniają swoje funkcje. I tak – zdaniem Vili (1994, za: Kielar-Turska, Białecka-Pikul, 2000) – gesty deiktyczne pomagają niemowlętom 6–7-miesięcznym osiągnąć to, czego pragną, natomiast 8–10-miesięcznym pozyskać zainteresowanie partnera na danym obiekcie. Na początku 2. roku życia dziecko zaczyna tworzyć połączenia gestów ze słowami. Kiedy dziecko zaczyna posługiwać się językiem, początkowo łączy słowne wyrażenia deiktyczne (wskazujące, np. „tu”) z gestem. W 12. miesiącu życia próbuje poprzez gest zwrócić uwagę na interesujący go obiekt, ale już około

szesnastego miesiąca określa gestem połączonym z zaimkiem wskazującym położenie przedmiotu w przestrzeni (Wales, 1986).

Na pierwszym etapie rozwoju dziecka gest wskazywania wyprzedza jego mowę, następnie jej towarzyszy, aby ostatecznie zostać przez nią wypartym w sposób naturalny. Gest ten służy demonstracji przedmiotów czy zjawisk, głównie nowych dla niego. Pełni podobną funkcję co mowa – demonstracyjną (Szuman, 1929). Początkowo wskazywanie jest impulsywne i dotyczy zjawisk ciekawych i nieznanych dziecku, potem jest częstsze, automatyczne, aby później pojawiać się sporadycznie. Gest wskazywania ujawnia się u dzieci 12–15-miesięcznych i nie jest naśladowaniem gestu osób dorosłych, ale powstaje samodzielnie i impulsywnie. Według Szumana (tamże), pochodzi on od gestu chwytania. Półroczne dziecko wyciąga rękę po przedmiot w celu uchwycenia go i manipulowania nim. Gest wskazywania, podobnie jak wyciągania ręki, pokazywania czy ruch chwytania, staje się bardzo częsty i charakterystyczny dla dziecka około 1. roku życia. Wykonuje ono gest wyciągania ręki w sytuacji, gdy nie może uchwycić przedmiotu, który znajduje się poza jego zasięgiem. Podobnie jest z gestem wskazywania na przedmioty, których nie może dosięgnąć. Jednak w tym wypadku postawa dziecka nie jest afektywna, wolicjonalna, ale eksplorująca, obserwująca, poznawcza. Poprzez gest wskazywania wyraża się jego intencjonalna postawa. Wskazywanie jest gestem służącym do komunikacji intencjonalnej. Wskazując na przedmiot, dziecko wyraża postawę zauważenia, a nie chęci posiadania go. Gest ten ma więc charakter stwierdzenia czy demonstracji. Służy do porozumiewania się z dorosłymi, do zwracania ich uwagi – pełni funkcję reprezentacyjną. Początkowo wskazywanie jest impulsywne, z czasem wytwarza się gest świadomy, o wyraźnie określonym znaczeniu.

Według Butterwortha i Harris (1994), gest wskazywania, który niemowlę zaczyna rozumieć i produkować około 1. roku życia, jest zamierzonym signifikatorem, ponieważ jest używany wobec określonego przedmiotu dla innego obserwatora. Dziecko rozpoznaje ten gest u innych i samo potrafi się nim posługiwać, a więc rozumie jego symboliczne znaczenie. Gdy intencjonalnie zaczyna go stosować, gest nabiera charakteru sygnifikacyjnego. Gest albo odtwarza stan rzeczy, albo staje się konwencjonalnym symbolem tego, co ma wyrażać i przedstawiać. Gest sygnifikatywny jest czymś pośrednim



Fotografia 2. Gest wyciągania ręki do przedmiotu

między obrazem a symbolem, którym nadawca intencjonalnie wyraża jakiś stan rzeczy, a odbiorca rozpoznaje ten gest i go rozumie. Wskazywanie pełni zarówno funkcję komunikatywną, jak i reprezentacyjną. Może być użyte w celu zwrócenia uwagi dorosłego na jakiś przedmiot („to”) lub wyrażenia chęci posiadania tego przedmiotu („chcę to”). Gesty te mają charakter PROTOIMERATYWÓW i służą wyrażaniu życzeń albo PROTODEKLARATYWÓW i służą oddziaływaniu na odbiorcę. Wraz z wiekiem wzrasta liczba gestów wskazujących, wyrażających postawę poznawczą i zarazem komunikacyjną.

W jakiej relacji pozostaje gest deiktyczny do mowy dziecka? Początkowo słowa w mowie także pełnią funkcję wskazującą na przedmioty, demonstracyjną. Wydaje się więc, że czynna demonstracja gestem ręki poprzedza i przygotowuje demonstrację przedmiotów za pomocą słowa. Wyrażenia deiktyczne (takie jak: „tu, tam”) można zaobserwować już w wypowiedziach dwuwyrazowych. Wyrazy wskazujące są najwcześniej używanymi przez dzieci słowami, po nazwach osób z najbliższego otoczenia. W badaniach Walesa (1986) ukazano powszechność używania tych wyrażeń w interakcji matka – dziecko. Najczęściej wyrażenia deiktyczne były łączone z gestem deiktycznym. Używanie połączeń gestu deiktycznego i wyrażenia deiktycznego przez dzieci służyło szczególnie do utrzymania uwagi bezpośredniej, skierowanej na przedmiot. Matki posługiwały się wyrażeniami deiktycznymi, demonstrując dzieciom przedmioty i manipulując nimi. Okazało się, że używanie przez nie tych wyrażeń było niezależne od poziomu rozwoju językowego dzieci.

Wraz z rozwojem zmienia się funkcja gestu wskazującego. Najwcześniej jest on wykonywany przez dziecko w celu wyrażenia chęci posiadania przedmiotu. Następnie około 1. roku życia stosuje go w celu zwrócenia uwagi odbiorcy. Najpóźniej pojawiającym się w rozwoju i najczęściej prezentowanym przez osoby dorosłe jest gest wskazujący – wykonywany w celu określenia przestrzeni.

Mowa staje się narzędziem myśli wówczas, gdy przedstawia treść myślową za pomocą znaku (symbolu) lub obrazu. To samo dotyczy mowy gestów. Acredolo i Goodwyn (1998) twierdzą, że gesty symboliczne (REPREZENTUJĄCE) to proste gesty fizyczne użyte przez dziecko jako symbole, określające „znaczy to” lub „reprezentuje” poszczególne aspekty środowiska. Gesty rozwijają się spontanicznie, a ich repertuar zależy od indywidualnych cech dziecka. Zachęcanie go do używania zarówno gestów deiktycznych, jak i reprezentujących zwiększa częstotliwość stosowania komunikatów niejęzykowych przez dzieci, co powoduje łatwiejszą komunikację w interakcji. W okresie przedszkolnym zmniejsza się liczba gestów reprezentujących, natomiast wzrasta liczba gestów i słów deiktycznych (Iverson i in., 1994). Być może wiąże się to z tym, że dzieci w wieku przedszkolnym rozwijają swe kompetencje językowe, częściej więc łączą gesty ze słowami, a rzadko zastępują słowa gestem.

W komunikacji dziecięcej, szczególnie we wczesnej ontogenezie, trudno jest dopatrzeć się wszystkich rodzajów gestów ujmowanych w przedstawionych wcześniej klasyfikacjach. Istnieje bardzo niewiele typologii gestów, które można wykorzystać w analizie rozwoju dzieci we wczesnym dzieciństwie.

Månsson i Lundström (1996, 1998), opierając się na typologii Ekmana i Friesena, próbowały określić moment pojawiania się poszczególnych rodzajów gestów w rozwoju ontogenetycznym dziecka. Ich zdaniem rozwój ten przebiega w następującej kolejności:

gesty afektywne → adaptatory → emblematy → regulatory → ilustratory

W rozwoju dziecka najwcześniej można więc zaobserwować gesty i komunikaty niejęzykowe przedstawiające jego stan emocjonalny. Następnie nabywa ono umiejętności posługiwania się gestami o charakterze adaptacyjnym. Są to najczęściej gesty niezamierzone. W ten sposób próbuje po prostu dostosować się do aktualnej rzeczywistości.

Dzieci wczesnie zaczynają rozumieć, a nawet produkować emblematy. Badania pokazują, że jeszcze przed upływem 3. roku życia potrafią dekodować wybrane gesty niezależne od mowy, a u pięciolatków zdolność ta rozwija się jeszcze bardziej (Kumin, Lazar, 1974; Michael, Willis, 1969, za: Knapp, Hall, 2000). Stosunkowo wczesnie potrafią poprawnie interpretować emblematy o znaczeniu: „tak”, „nie”, „chodź tu”, „cicho”, „do widzenia”, „całus”, „idę spać”, „nie zrobię tego”. Równie wczesnie można zauważyć używanie przez dzieci emblematów oznaczających na przykład: „nie ma” (charakteryzujący się obracaniem obu dłoni grzbietami w dół) czy „nie wiem” (cechujący się wzruszeniem ramionami). Badania własne również służą weryfikacji hipotezy zakładającej, że dzieci w najwcześniejszym okresie rozwojowym rozpoznają i prezentują gesty zastępujące w komunikacji. Ponadto rozumieją i poprawnie interpretują więcej emblematów niż używają.

Kolejnymi gestami, które zaczynają być coraz częściej używane w sposób intencjonalny przez dzieci, są regulatory konwersacji. W wymianie informacji – początkowo z dorosłym, a następnie z rówieśnikiem – dziecko uczy się, jak postępować, aby być dobrym odbiorcą i nadawcą komunikatu, aby komunikacja przebiegała sprawnie, a komunikaty były zrozumiałe.

Ilustratory pojawiają się najpóźniej w rozwoju ontogenetycznym. Są to gesty, jak sama nazwa wskazuje, ilustrujące mowę. Pojawiają się dopiero wówczas, gdy dziecko nabywa zdolności do przekazywania informacji w inny niż pozajęzykowy sposób. Gdy zdaje sobie sprawę, że informację może przekazać za pomocą języka, gest staje się elementem uzupełniającym komunikat.

Czy używanie emblematów, gestów niezależnych od mowy, w okresie przedjęzykowym jest pewną strategią radzenia sobie przez dzieci, które nie mają jeszcze dostępu do słowa? Czy jest to typowe w rozwoju dziecka, czy zależne od

innych czynników? Na te pytania próbowano odpowiedzieć w dalszej części tej książki. Zdaniem Månsson, funkcja poszczególnych rodzajów gestów zmienia się w kierunku od zastępującej do uzupełniającej i akcentującej mowę. Komunikacja niejęzykowa jawi się zatem nie tylko jako forma zastępująca mowę, ale jako sposób obrazowania i wyrażania własnych myśli.

Typologią gestów dziecięcych wspólną dla wielu badaczy stała się klasyfikacja Goldin-Meadow i Morford (1985, 1992), która opiera się na relacji gestu do mowy. Wyróżnia się takie rodzaje gestów, jak:

- ekwiwalenty komunikatów słownych,
- gesty komplementarne,
- gesty suplementarne.

Gesty określane jako ekwiwalenty stanowią odpowiednik słów. Na przykład dziecko używa gestu przeczenia głową i jednocześnie wypowiada słowo „nie”. Gesty komplementarne mają odniesienie do tego samego przedmiotu co słowo, uzupełniając się wzajemnie. Z kolei gesty suplementarne mają inne znaczenie niż wypowiedź językowa, przenoszą więc dodatkową informację. Gest komplementarny uzupełnia wypowiedź słowną, natomiast suplementarny wnosi nową informację. Ostatnie badania pokazują także, iż można dostrzec relację w rozwoju wymienionych typów gestów i komunikacji werbalnej.

Capirci, Caselli, Pizzuto i Volterra (2005) rozszerzyły klasyfikację Goldin-Meadow. Klasyfikacja ta została poszerzona m.in. o postulat użycia tych terminów do klasyfikacji zarówno wypowiedzi językowej, jak i niejęzykowej (za pomocą gestykulacji), przypisując im różne znaczenia. Wyróżniono następujące połączenia gestu ze słowem (tamże):

- **EKWIWALENT** – połączenie dwóch reprezentujących elementów wypowiedzi, które odnoszą się do tego samego przedmiotu (odnośnika) i niosą to samo znaczenie (np. dziecko macha ręką na pożegnanie i mówi „pa pa”).
- **POŁĄCZENIE UZUPEŁNIAJĄCE (KOMPLEMENTARNE)** – zawiera dwa elementy: gest i słowo; w połączeniu tym element deiktyczny (gest lub słowo) dodaje uzupełniającą informację do elementu reprezentacyjnego (np. dziecko wskazuje i mówi „kwiatek”).
- **POŁĄCZENIE DODATKOWE (SUPLEMENTARNE)** – we wszystkich przypadkach każdy z połączonych elementów dodaje informację do tego drugiego (np. dziecko wskazuje na gołębia i mówi „śpi”).

Dzieci najpierw tworzą zestawienia dwóch gestów, następnie gestu i słowa, a dopiero potem zaczynają łączyć słowa (Goldin-Meadow, Morford, 1985). Przejście dziecka w fazę mowy dwuwyrazowej poprzedzają więc kombinacje gestu i słowa.

W najwcześniejszych wypowiedziach dziecko, wyrażając myśl, używa tylko jednego słowa, zwykle rzeczownika lub czasownika, w połączeniu z gestem. Na przykład słowo „daj” w połączeniu ze wskazaniem zabawki oznacza: „daj mi

zabawkę”. Słowo „piłka” wymówione wraz z wyciągnięciem ręki w kierunku piłki oznacza „daj piłkę”. Tego typu wypowiedzi jednowyrazowej używa dziecko w okresie mniej więcej od 12. do 18. miesiąca życia, po czym zaczyna łączyć dwa lub trzy słowa, uzupełniając je gestami albo wprowadzając odmianę gramatyczną. Badania Capirci i in. (1996) pokazują, że pojedyncze gesty oraz kombinacje gestów i słów tworzone przez dzieci w 16. miesiącu życia znacząco korelują z poziomem mowy czynnej w 20. miesiącu życia. Istotną korelację stwierdzono także pomiędzy połączeniami gestów zarówno deiktycznych, jak i reprezentujących ze słowami reprezentującymi w 16. miesiącu życia oraz ze słownikiem czynnym w 20. miesiącu. Badania te potwierdzają wcześniejsze ustalenia Goldin-Meadow i Morford (1992).

W swych najnowszych opracowaniach Goldin-Meadow i Ozcaliskan (2005) wyróżniają POŁĄCZENIA WZMACNIAJĄCE (*reinforcing combinations* $G = S$), gdzie gest niesie tę samą informację co słowo, np. dziecko wskazuje na ciastko i mówi ciastko, oraz SUPLEMENTARNE POŁĄCZENIA (*supplementary combinations* $G \neq S$), w których gest przynosi inne znaczenie niż słowo – dziecko pokazuje ciastko i mówi „jeść”. Gesty pełnią omawiane funkcje do momentu pojawienia się kombinacji połączeń dwóch słów, co powinno nastąpić w 18.–22. miesiącu życia. W przeprowadzonych przez Goldin-Meadow i Ozcaliskan (2005) badaniach okazało się, że dzieci w późniejszym wieku kontynuują stosowanie gestów jako dodatkowej informacji przekazywanej razem z mową.

Różnica między dzieckiem i dorosłym w używaniu gestów dotyczy przede wszystkim celu. Dla dziecka gestykulacja to środek do wyrażenia myśli, uczuć i emocji, czego nie potrafi uczynić w żaden inny sposób. Dorosli natomiast używają gestykulacji w celu uzupełniania mowy – dla podkreślenia znaczenia wypowiedzianych słów, a tym samym zwiększenia ich siły i efektywności. Z wiekiem dziecko używa coraz większej liczby słów, rzadziej odwołując się do autonomicznych gestów.

RELACJA POMIĘDZY ROZWOJEM GESTYKULACJI A MOWĄ W KOMUNIKOWANIU SIĘ

Większość badaczy koncentruje swoją uwagę głównie na rozwoju umiejętności werbalnych dziecka. Tymczasem kody werbalny i niewerbalny są współistniejącymi elementami tego samego systemu komunikowania się dzieci. Wspomaganie rozwoju wszystkich umiejętności komunikacyjnych warunkuje dalszy rozwój poznawczy i społeczny dzieci. Badania nad zachowaniami niewerbalnymi są więc uzupełnieniem analiz zachowań językowych wykorzystywanych w komunikowaniu się. Wśród zachowań niejęzykowych głównym nośnikiem informacji jest gestykulacja. Warto zaznaczyć, że gesty nie stanowią wyłącznie fazy wstępnej

w przyswojeniu mowy, a więc pojawiają się w okresie prewerbalnym, a następnie zanikają. Nie można także przyjąć, że rozwój gestów hamuje lub opóźnia proces przyswajania języka. Wydaje się, że w rozwoju człowieka rozwój gestykulacji oraz mowy przebiega jednocześnie. Słowo i gest nie funkcjonują więc jako odrębne kody w komunikacji, lecz współlistnieją i wzajemnie się uzupełniają, przez co tworzą komunikat o pełnym znaczeniu. Połączenie mowy z gestem ujmowane jest więc w kategoriach tego samego procesu komunikowania się, składającego się z dwóch aspektów: werbalnego i niewerbalnego. McNeill (1992) twierdzi, że gesty to integralna część języka, tak samo jak słowa czy zdania. Gesty tak samo dobrze jak pojęcia obrazują procesy myślowe człowieka.

Współczesne badania nad nabywaniem języka odsłoniły fakt równoległego w rozwoju tworzenia się połączeń mowy z gestem. Elementy tego połączenia traktowane są jako dwa aspekty jednego procesu komunikowania się. Do tej pory jednym z kierunków rozważań na temat zależności między rozwojem języka a komunikacji niejęzykowej był pogląd, że system niejęzykowy jest niezależnym systemem przekazywania myśli w stosunku do językowego. Jednym z błędnych przekonań jest to, że poprzez system niejęzykowy przekazywane są wyłącznie komunikaty emocjonalne, natomiast system językowy służy do przekazywania idei (pojęć abstrakcyjnych, opisów zdarzeń itp.). Nie oznacza to bynajmniej, iż zachowania niewerbalne wykorzystuje się dla jednych celów, a inne realizuje, używając głównie komunikatów słownych. Trzeba podkreślić, że sposoby nadawania znaczeń zachowaniom werbalnym i niewerbalnym w istocie niewiele się różnią między sobą. W okresie przedwerbalnym małe dzieci posługują się bowiem wyłącznie środkami niewerbalnymi w komunikowaniu się z otoczeniem. Podobnie jest w przypadku dzieci i ludzi dorosłych, którzy z różnych względów mają ograniczone możliwości komunikowania się werbalnego. Dla takich osób działania niewerbalne, podobnie jak werbalne komunikaty u ludzi zdrowych, mogą służyć przekazywaniu informacji. Niezwykle istotne jest nie tylko analizowanie poszczególnych zachowań, ale także świadomość, że sygnały niewerbalne, podobnie jak słowa, są w większości wieloznaczne. Dlatego należy zaznaczyć, że znaczenie danego zachowania można trafnie odczytać wyłącznie w połączeniu z kontekstem sytuacyjnym.

Inny powszechnie znany kierunek rozważań wskazuje na ścisłą współpracę obu systemów w procesie komunikowania się, który zachodzi dzięki połączeniu języka z innymi elementami komunikacji (np. środkami wzrokowymi, węchowymi czy dotykowymi). Zdaniem Jakobsona (1989), mówiąc o komunikacji, trzeba wprowadzić rozróżnienie między przekazami homogenicznymi, wykorzystującymi pojedynczy system semiotyczny, a przekazami synkretycznymi, opartymi na kombinacji lub połączeniu różnych zespołów znaków. Uważa, że „gesty rąk i ruchy twarzy funkcjonują jako znaki uzupełniające wyrażenia werbalne albo jako ich substytuty” (tamże, s. 70). Większość badaczy zgadza się z tym, że ruchy

ciała i gesty nie są produkowane przypadkowo w toku przekazu, ale wiążą się z nim w jeden spójny system. Gesty i mowa wydają się rozwijać według tych samych mechanizmów. Oba systemy odgrywają tak samo ważną rolę, jak również podlegają kontroli tych samych obszarów mózgu. Coraz powszechniejszy jest więc pogląd, że te dwa aspekty komunikowania się nierozzerwalnie współistnieją ze sobą.

Z wymienianych w literaturze cech systemu znaków językowych (Lyons, 1984; Rzepa, 1988), w odróżnieniu od środków niejęzykowych, za charakterystyczne można uznać:

- 1) arbitralność – znaki językowe dzięki tej cesze nie muszą naśladować bezpośrednio tego, co oznaczają, w przeciwieństwie do gestów, które często mają charakter ikoniczny (występuje podobieństwo znaku do przedmiotu oznaczanego);
- 2) dwustopniowość (tzw. podwójność artykulacji językowej) – w języku występują bowiem dwa poziomy organizacji strukturalnej: fonologiczny i gramatyczny;
- 3) kreatywność, zwaną także produktywnością – zdolność ta pozwala uczestnikom komunikacji budować i rozumieć nieskończenie wiele nowych wypowiedzi. W komunikacji niejęzykowej natomiast gest musi być ogólnie znany i rozumiany, aby był spostrzegany jako komunikat. Widać to na przykładzie zmian kulturowych, gdzie pewne gesty nie są znane lub mają odmienne znaczenia w różnych kulturach. Z drugiej strony wiele badań nad komunikacją niewerbalną wykazuje, iż społeczność na własne potrzeby tworzy nowe gesty, które zaczynają być zrozumiałym znakiem wśród osób, które się nim posługują. Na terenie Polski badania takie przeprowadził Domachowski (1996);
- 4) semantyczność, czyli zdolność przekazywania znaczeń;
- 5) sprzężenie zwrotne, czyli możliwość dokonywania korekty wypowiedzi (słów używa się bowiem w sposób świadomy i często kontroluje własną wypowiedź, natomiast komunikaty niewerbalne w wielu przypadkach są nieuświadomiane);
- 6) samozwrotność, inaczej metajęzyczność – samoopisywanie się języka;
- 7) nadużywalność – umożliwia użycie systemu języka w celu zdezinformowania odbiorcy;
- 8) przemieszczanie, inaczej zdalność – o ile kody werbalny i niewerbalny dają możliwość przedstawiania za pomocą znaków rzeczy i zjawisk aktualnie niespostrzeganych, o tyle wyłącznie znaki językowe mogą odnieść się do rzeczy i zdarzeń odległych w czasie i przestrzeni od momentu i miejsca wypowiedzi;
- 9) transmisję kulturową – co jest typowe nie tylko w przypadku znaków językowych, ale również gestów, których uczymy się drogą naśladownictwa. Nie wszystkie te właściwości są przypisywane wyłącznie kodowi językowemu;

10) zdolność produkcji mowy przy równoczesnym wykonywaniu innych czynności, w odróżnieniu od gestykulacji, w której wykorzystuje się różne elementy ciała, najczęściej ręce.

Według Rzepy (1988), o nadrzędności sygnałów językowych nad niejęzykowymi decyduje także taka cecha, jak: możliwość komunikacji w nocy, w ciemności, wtedy, gdy nie widać odbiorcy i niemożliwe jest nawiązanie z nim kontaktu wzrokowego (co znacznie utrudnia lub wręcz uniemożliwia komunikację za pomocą gestów). Z drugiej jednak strony komunikacja językowa bywa zaburzona w miejscach hałaśliwych, głośniejszych, gdzie gestykulacja pełni funkcję komunikacyjną skuteczniej niż mowa. Znaki werbalne można przekazywać jednocześnie dużej grupie odbiorców, co utrudnione jest w przypadku komunikowania pozajęzykowego, które najczęściej występuje w diadach. Rzepa nie przeciwstawia jednak systemu językowego innemu systemowi znaków, ale nadaje im status uzupełniający, czy wręcz wzajemnego przenikania się. W przekonaniu autorki inne systemy, takie jak gestykulacja, mogą pełnić funkcję uzupełniającą bądź zastępującą w stosunku do języka.

Badania wskazujące na relację pomiędzy rozwojem języka a rozwojem gestykulacji u dzieci normalnie rozwijających się zapoczątkowała koncepcja kinetyki Birdwhistella (1970). Niektórzy badacze mówią o relacji między mową czynną a produkcją gestów (Acredolo, Goodwyn, 1985), inni natomiast wskazują na istnienie zależności między rozumieniem mowy a gestykulacją (Bates i in., 1989). Wiele badań wykazuje ścisły związek między gestami a mową. Stwierdzono nawet, iż ruchy gestykulacyjne są sprzężone i zsynchronizowane z mową – im większe ruchy, tym większym jednostkom mowy (dłuższej wypowiedzi) odpowiadają. Szczegółowe badania zależności między mową i gestem prowadzone przez Kendona (1987) potwierdziły koncepcję autosynchronizacji, stworzoną przez Condon i Ogstona w latach sześćdziesiątych, mówiącą o rytmicznej koordynacji między komunikatem językowym i niejęzykowym. Teza Kendona (1983, 1987) o hierarchicznej zależności między ruchami ciała a zachowaniami werbalnymi wskazuje również, że duże gesty lub ich serie związane są z jednoczesnym występowaniem większych jednostek znaczeniowych na poziomie werbalnym, natomiast mniejsze ruchy sygnalizują mniejsze jednostki znaczeniowe (Knapp, Hall, 2000). Wyniki tych badań prowadzą do konkluzji, że mowa i gesty są skoordynowane. Dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, że oba elementy służą wyrażaniu treści w procesie komunikacji. Według Kendona (1983, 1987), gesty i język to dwa odrębne sposoby reprezentacji, ale ich działanie jest skoordynowane. Nie dziwi więc fakt, że u osób z afazją obserwuje się nie tylko zaburzenia mowy, lecz także gestykulacji (McNeill, 1992). Dlatego tym bardziej ciekawe i potrzebne wydaje się zbadanie i dokonanie analizy zależności pomiędzy rozwojem mowy a rozwojem gestów u dzieci, u których mowa nie rozwija się w sposób prawidłowy.

W kontekście niewerbalnego komunikowania się dzieci warto zwrócić uwagę na współistnienie obu kodów, a nie na zanikanie z wiekiem jednego z nich. Jest to zgodne z podejściem rozwojowo-poznawczym, które ukazuje zmiany rozwojowe w funkcjonowaniu gestu i mowy jako potwierdzające ciągłość procesów porozumiewania się w okresie przedwerbalnym i werbalnym (Bouvet, 1996, za: Vasta, Haith, Miller, 1995). Różne formy komunikacji niejęzykowej nie zanikają przecież po pojawieniu się pierwszych słów. Przejście między okresem przedsłownym a pojawieniem się mowy jest procesem ciągłym i dość płynnym. Okres przedwerbalny stanowi punkt wyjścia dla następującego po nim rozwoju językowego dziecka. W toku rozwoju dziecko używa obu rodzajów komunikatów, choć w przypadku komunikatów niewerbalnych zmienia się ich charakter. W wielu badaniach wykazano, że wraz z rozwojem dziecko przyswaja nie tylko coraz więcej słów, lecz także coraz więcej gestów, oraz że natura zachowań gestykulacyjnych zmienia się wraz z naturą zachowań werbalnych (McNeill, 1992). Według Kendona (1983), istnieje tendencja do przechodzenia od rozbudowanej gestykulacji zastępującej mowę do bardziej precyzyjnej koordynacji, w której gesty używane są selektywnie. Z wiekiem gest autonomiczny wykorzystywany dla odsłaniania całej sceny pojawia się coraz rzadziej i tylko w pewnych punktach wypowiedzi. Wraz z rozwojem rośnie wykorzystanie gestów abstrakcyjnych podtrzymujących wypowiedź, a obrazowe stają się bardziej symboliczne i zawężone w swoim znaczeniu.

Podobne zależności zaczęto badać na gruncie polskim pod kierunkiem Kiełlar-Turskiej (Gadowska, 1997; Grochowalska, 1996). Badania rozwojowe (Grochowalska, 2000) wykazują, że niezależnie od wieku, wraz ze wzrostem poziomu rozwoju mowy dzieci w wieku przedszkolnym komunikowały się niewerbalnie istotnie częściej. Relacja między wypowiedziami słownymi a gestami zmienia się z wiekiem dziecka. Im jest starsze, tym bardziej rozbudowane są komunikaty niewerbalne dookreślające wypowiedź, natomiast liczba gestów zastępujących wypowiedź stopniowo maleje. Jakość dziecięcych komunikatów niewerbalnych (np. gestów) zależy od: poziomu rozwoju mowy, typu komunikatu (autonomiczny lub dookreślający), wieku rozmówcy oraz sytuacji komunikowania się. Wyniki badań potwierdzają, że zachowania pozasłowne stanowią proporcjonalny do poziomu rozwoju językowego sposób przekazywania informacji. Ponadto wykazano, że liczba komunikatów niewerbalnych złożonych jest większa u dzieci o wyższym poziomie rozwoju mowy. Przywołane dane potwierdzają wzrastającą wraz z wiekiem symbolizację gestów (McNeill, 1992), które stają się bardziej abstrakcyjne i bogatsze znaczeniowo. Acredolo i Goodwyn (1990) uważają, że używanie gestów w rozwoju ontogenetycznym nie tylko nie opóźnia rozwoju językowego, ale współwystępowanie gestykulacji z mową pomaga w procesie opanowywania języka.

KOMUNIKACJA JĘZYKOWA WE WCZESNYM DZIECIŃSTWIE

Jezyk jest najdoskonalszym narzedziem komunikacji miedzyludzkiej, ktora przebiega zgodnie z pewna umowa spoleczna. Dzieki niej czynnosc mowienia i odbioru komunikatow jezykowych odbywa sie z wykorzystaniem ustalonych spolecznie znaczen i sposobow porozumiewania sie.

W psychologii brakuje wyraznego oddzielenia pojecia „jezyka” od „mowy”. Takie rozroznienie wprowadzil de Saussure (1916), poslugujac sie terminami *langue* (system jezykowy) i *parole* (mowienie). Jezyk traktowany jest jako system znakow i regul, bledacy narzedziem komunikowania sie, mowa natomiast to konkretne akty uzywania znakow jezykowych przez czlowieka, czyli czynnosci werbalne.

Zdolnosc porozumiewania sie z otoczeniem spolecznym ksztaltuje sie w dlugotrwalym procesie rozwojowym. Taka umiejetnosc porozumiewania sie odpowiednio do sytuacji i roli spolecznej zostala nazwana przez Hymesa (1972) kompetencja komunikacyjna. Frydrychowicz (1988) twierdzi, iz kompetencja komunikacyjna obejmuje taki fragment jezykowej lub pozajezykowej aktywnosci czlowieka, ktory dotyczy intencjonalnego przekazywania znaczen. Warunkiem poprawnej komunikacji jest posiadanie kompetencji jezykowej. Jest to warunek konieczny, lecz nie jedyny. Oprócz kompetencji jezykowej, tj. zdolnosci do produkowania i rozumienia wypowiedzi w danym jezyku, nalezy takze uwzglednic spoleczne aspekty zwiazane z procesami interakcji, czyli pragmatyczna funkcje jezyka. Kompetencja komunikacyjna ma wymiar dialogowy, co oznacza, ze wykorzystuje sie ja zawsze ze wzgledu na partnera komunikacji. W okresie wczesnego dzieciństwa partnerami sa zazwyczaj dziecko i rodzic. Wedlug Jakobsona (1989), aby komunikat byl efektywny, „musi on byc zastosowany do kontekstu (czyli musi cos oznaczac) [...], konieczny jest kod w pelni lub przynajmniej w czesci wspolny dla nadawcy i odbiorcy [...], na koniec musi istniec kontakt – fizyczny kanal i psychiczny zwiazek miedzy nadawca i odbiorca, umozliwiajacy im obu nawiązanie i kontynuowanie komunikacji” (tamże, s. 81). Wszystkie te elementy tworza sytuacje, w ktorej przebiega proces komunikowania, i wplywaja na charakter formulowanych przekazow jezykowych.

Jezyk sluzi reprezentacji swiata w umysle, czyli pelni funkcje symboliczna lub reprezentatywna, a takze porozumiewaniu sie z innymi ludzmi, tj. pelni funkcje komunikacyjna. Funkcja komunikacyjna jest druga podstawowa funkcja jezyka, ktora pokazuje, ze sluzi on porozumiewaniu sie ludzi. Okreslana tez bywa jako funkcja socjalna (Lyons, 1984) lub interpersonalna (Halliday, 1973, za: Kurcz, 1995). Autorzy analizujacy funkcje komunikacyjna jezyka nawiazuja do teorii komunikacji i rozpatruja jezykowe porozumiewanie sie nadawcy z odbiorca wypowiedzi.

Należy pamiętać, iż język jest najważniejszą, ale tylko jedną z wielu dróg komunikacyjnych używanych przez dziecko do porozumiewania się z otoczeniem. Samego procesu opanowywania mowy do tej pory nie udało się wyjaśnić na podstawie jednej spośród istniejących teorii. Okazuje się, że w tym skomplikowanym procesie biorą udział zarówno mechanizmy wrodzone, materiał językowy, który słyszy dziecko, jak i kontekst sytuacyjny.

NABYWANIE JĘZYKA PRZEZ DZIECI

Pytanie: czy proces nabywania języka stanowi naturalną kontynuację używania środków niewerbalnych, jest wciąż otwarte. Wielu badaczy nadal próbuje udowodnić swoje racje. Jedni twierdzą, że okres przedwerbalny stanowi odrębny, niezależny etap, po którym pojawia się mowa. Bardziej aktualny pogląd głosi, że istnieje ciągłość w rozwoju, wyrażająca się stopniowym podążaniem dziecięcego gaworzenia w kierunku tego języka, który dziecko słyszy i którym będzie się posługiwało. Pierwsze dźwięki stanowią podstawę dla późniejszej mowy dziecka, a wyłaniające się z wczesnej wokalizacji słowa są kontynuacją procesów rozwojowych zaczynających się wkrótce po urodzeniu (Halliday, 1975; Vihman, Ferguson, Elbert, 1986, za: Vasta, Haith, Miller, 1995). L. Kaczmarek (1988) twierdzi, że zarówno głużenie, jak i gaworzenie jest jedynie ćwiczeniem narządów mowy; nie mają jednak charakteru komunikacyjnego, nie są więc etapem wstępnym rozwoju mowy. Zdaniem Przetacznikowej i Spionek (1975), oprócz tego, że gruchanie i gaworzenie stanowią ćwiczenie narządów artykulacyjnych i pełnią funkcję ekspresywną, to mogą także pełnić funkcję komunikacyjną. Mogą więc być środkiem porozumiewania się z otoczeniem tak samo jak mimika czy pantomimika i pełnić funkcję zastępczą w stosunku do językowego porozumiewania się. Rozwinięciem teorii L. Kaczmarka (1988), jest teza B. Kaczmarka (2005) o emocjonalnym podłożu mowy. Według niego, podstawą dalszego rozwoju mowy jest pozajęzykowy (głosowo-mimiczny) sposób porozumiewania się. Takimi pierwotnymi formami komunikacji są emocyjne komunikaty, takie jak okrzyki i gesty. Czynniki te zostały nazwane przez Lamendella (1977, za: B. Kaczmarek, 2005) komunikacją limbiczną. Związek głużenia i gaworzenia z mową właściwą jest często podejmowanym problemem, jednak nie ulega wątpliwości, iż w przedwerbalnej fazie rozwoju dziecka porozumiewanie odbywa się głównie drogą niejęzykową, zaś najłatwiejszym środkiem komunikacji jest gestykulacja.

Taki sposób myślenia przedstawia Lenneberg (1980), według którego rozwój mowy ma cztery fazy:

1. Fazę przedjęzykową – występującą w 1. roku życia, kiedy komunikowanie z otoczeniem odbywa się za pomocą środków niewerbalnych. Koniec tego etapu charakteryzuje się rozumieniem słów i prostych poleceń.

2. Fazę wypowiedzi jednowyrazowych (między 10. a 20. miesiącem życia) – mowa zaczyna wtedy pełnić funkcję komunikacyjną. Następuje także gwałtowny rozwój rozumienia.
3. Fazę wypowiedzi dwuwyrazowych – pojawiającą się pod koniec 2. roku życia. Wzrasta wówczas zainteresowanie dziecka językiem oraz powiększa się zasób słownika.
4. Fazę opanowywania podstaw języka – trwającą od 3. roku życia. Koniec tej fazy to opanowanie kompetencji językowej. Przyjmuje się, że czteroletnie dzieci mają opanowane podstawy języka.

Osiągnięcie pełnej kompetencji językowej i komunikacyjnej następuje w późniejszym okresie, mianowicie między 4. a 9. rokiem życia (Kurcz, 2000).

Podobnie ujmują rozwój mowy L. Kaczmarek (1988) oraz P. Smoczyński (1955), który wyodrębnia trzy okresy:

1. Pierwszy rok życia – okres przygotowawczy w rozwoju mowy.
2. Przełom 1. i 2. roku życia – okres narodzin mowy będącej środkiem myślenia, porozumiewania się oraz sposobem zaspokajania potrzeb społecznych dziecka.
3. Przełom 2. i 3. roku życia – okres rozstrzygający o dalszym rozwoju mowy, charakteryzujący się wielorakimi – ilościowymi i jakościowymi – zmianami w zakresie zarówno słownika, jak i gramatyki, semantyki oraz fonetyki dziecięcej.

Większość badaczy podziela pogląd, że dziecko rozumie język innych ludzi znacznie wcześniej niż zacznie się nim posługiwać. Twierdzenie, że rozumienie wyprzedza produkcję, wydaje się więc słuszne, co oznacza, że dziecko, zanim zacznie tworzyć jakiegokolwiek wypowiedzi, zazwyczaj jakieś rozumie. Dowodem rozumienia komunikatów językowych jest reagowanie na nie w sposób adekwatny. Powszechnie można zaobserwować występowanie u dzieci dwu rodzaju reakcji adekwatnych: gdy wypowiedź odnosi się do czegoś, dziecko czasem identyfikuje przedmiot odniesienia, a gdy wypowiedź ma charakter polecenia, czasem wykonuje wskazaną czynność. Na reakcje, które sugerują rozumienie wypowiedzi, składają się proste czynności, takie jak: kierowanie głowy w określoną stronę, sięganie czy chwywanie. Pogląd ten potwierdza także fakt, że do rozpoznania danego znaku językowego potrzeba mniej informacji niż do jego poprawnego wyprodukowania. Badania, w których porównuje się wypowiedzi rodziców dotyczące rozumienia słów przez dzieci, pokazują, że rozumieją one ponad pięć razy więcej słów niż rzeczywiście wypowiadają (Bates, Dale, Thal, 1995). W każdym okresie życia zakres słownika biernego jest szerszy niż zakres słownika czynnego. Niemowlę rozumie zachowanie innych początkowo dzięki pojmowaniu nie słów kierowanych do niego przez dorosłych, ale ich czynów lub gestów. W rozwoju rozumienia słów niemowlę kieruje się afektywną intonacją mówiącego i sytuacją, z którą kojarzy zasłyszane słowo. Później reaguje już tylko na samo słowo,

nie wiążąc go z sytuacją, w której je przyswoiło. Wyniki wielu badań na temat rozwoju semantycznego, dotyczące relacji między rozumieniem i produkcją, potwierdzają dwie tezy: dziecko najpierw rozumie słowa, którymi później zaczyna się posługiwać w mowie czynnej, oraz że rozumie znacznie więcej słów niż ich używa (Rescorla, 1981).

Opanowywanie słów i ich znaczeń rozpoczyna się w momencie ukończenia 1. roku życia. Pierwszymi słowami są zwykle nazwy przedmiotów znanych, ważnych dla dziecka, tj. nazwy pożywienia, zabawek, słowa określające członków rodziny (Szuman, 1955). Badania nad językiem małych dzieci wykazują także, że pierwsze słowa odnoszą się do obiektów pozostających w ruchu, a więc do osób, zwierząt i pojazdów. Najwcześniej i najczęściej rozumiane i produkowane są rzeczowniki (Gentner, 1982; Camarata, Leonard, 1986; Maratsos, 1988, za: Vasta, Haith, Miller, 1995). Dzieci w swym wczesnym słowniku posiadają także słowa służące wymianie społecznej, takie jak: „pa pa”, „a ku ku”, „hej”. W wypowiedziach małych dzieci jest niewiele przymiotników i innych części mowy służących do określenia właściwości rzeczy i zjawisk. Pierwsze słowa na ogół odnoszą się do tych obiektów w otoczeniu dziecka, z którymi może ono wchodzić w bezpośrednią interakcję. Pełnią one bowiem ważne dla niego funkcje (Nelson, 1973). W pierwszym stadium nabywania języka dzieci wypowiadają jedno słowo coś znaczące, które staje się słowem treściowym, oznaczającym konkretny obiekt („mama”, „lala”). Znacznie później w mowie dziecięcej pojawiają się słowa funkcyjne (takie jak: „z”, „do”) lub abstrakcyjne (Berko Gleason, Bernstein Ratner, 2005). Pierwsze słowa dziecka dotyczą „tu i teraz”, są więc zakorzenione w jego aktualnym otoczeniu.

Przed ukończeniem 2. roku życia, w momencie znajomości średnio 50 słów dzieci zaczynają łączyć ze sobą proste słowa w zdania dwuwyrazowe. Zanim jednak będą używać połączeń składających się z dwóch słów, jak już wspomniano, tworzą najpierw połączenia dwóch gestów, potem gestu i słowa, a największym osiągnięciem jest tworzenie połączeń werbalnych. Znaczenie takich pierwszych dwuwyrazowych wypowiedzi na ogół jest zbliżone do znaczeń wyrażanych wcześniej za pomocą HOLOFRAZ. Badania Blooma (1973) oraz Greenfielda i Smitha (1976) dowodzą, że relacje opisywane dla stadium dwuwyrazowego funkcjonują już na etapie wypowiedzi jednowyrazowych (holofraz), lecz wyrażane są za pomocą kombinacji elementu językowego właśnie z behawioralnym (gesty, mimika, wokalizacja niewerbalna) lub sytuacyjnym. Okazuje się, że dziecko, które nie potrafi jeszcze połączyć dwóch wyrazów w jedną wypowiedź, dysponuje już takimi samymi abstrakcyjnymi „ramami pojęciowymi” jak to, które używa kombinacji dwu- i trzywyrazowych.

W rozwoju słownych wypowiedzi dzieci można zaobserwować dwa odmienne style: REFERENCJALNY, czyli odniesieniowy, oraz EKSPRESYJNY (Nelson, 1973). Dzieci charakteryzujące się stylem referencjalnym są nastawione na nazy-

wanie, etykietowanie elementów rzeczywistości, podczas gdy te, które cechują się stylem ekspresyjnym, są bardziej zorientowane społecznie. Referencjalny charakter wypowiedzi cechuje duża liczba rzeczowników i słów – etykiet dotyczących przedmiotów. Styl ekspresyjny natomiast służy pragmatyce; dziecko używa języka jako narzędzia przydatnego do wyrażania potrzeb i uczestnictwa w interakcjach społecznych.

Język, początkowo podobnie jak komunikacja pozajęzykowa, jest wykorzystywany przez dzieci do sygnalizowania różnych intencji. Dziecko za pomocą słowa może zwrócić uwagę na coś lub kogoś, poprosić o coś, odmówić czy skomentować zniknięcie czegoś. Pierwsze słowa pełnią więc raczej funkcje pragmatyczne, służą do zadawania pytań, wyrażania prośb lub skarżenia się. Wielu badaczy twierdzi, że pierwsze dziecięce słowa odnoszą się w pełni do aktualnej sytuacji lub sprzyjają udziałowi dziecka w interakcji społecznej z dorosłym, np. zabawy w „a ku ku”. Do momentu opanowania pierwszych słów język nie jest używany w funkcji referencyjnej (odniesieniowej), co oznacza, że dzieci nie posługują się nim w celu odnoszenia się do nieobecnych obiektów ani nie rozszerzają znaczeń słów poza aktualny kontekst (Kamhi, 1986). W połowie 2. roku życia zauważa się eksplozję nazywania, polegającą na etykietowaniu wszystkiego, co znajduje się w zasięgu wzroku dziecka. Wówczas uświadamia sobie, że słowa są symbolami, które mogą być przypisane do rzeczy występujących w otaczającym świecie. Zanim jednak nazwie przedmiot czy zdarzenie za pomocą słowa, wcześniej etykietuje je, używając odpowiedniego gestu (Acredolo, Goodwyn, 1988). Gesty te często nie pełnią funkcji komunikacyjnej, służą jedynie do nazwania przedmiotu. Gesty – etykiety przejawiane w niemowlęctwie wyrażają rozwojową tendencję do symbolicznego ujmowania rzeczywistości (Kielar-Turska, 1997). Etykietowanie elementów świata rzeczywistego za pomocą gestów i słów zaczyna się w tym samym czasie. Pomiędzy tymi dwoma sposobami etykietowania istnieje pozytywna korelacja. Dziecko, które więcej gestykuluje, używa więcej nazw. Od momentu, gdy opanuje nazwę przedmiotu lub zdarzenia, etykieta gestykulacyjna zwykle zanika.

Namy i Waxman (2002) dokonali analizy spontanicznej produkcji słów i gestów symbolicznych podczas eksperymentalnych zadań dotyczących uczenia się nowego symbolu. Dzieci w wieku 1;6 spontanicznie używały zarówno gestów, jak i słów dla określenia nazwy kategorii przedmiotu (np. owoc), choć częściej używały gestów. Natomiast dzieci w wieku 2;2 chętniej stosowały słowo jako symbol niż gest. Starsze dzieci odnosiły sukces w używaniu gestów jako etykiet tylko wtedy, gdy był przeprowadzony dodatkowy trening z używaniem gestów. Te odkrycia sugerują, iż młodsze dzieci początkowo posługują się równie łatwo symbolicznym gestem jak słowem. Z czasem, gdy zdobędą więcej doświadczeń z językiem, słowa zaczynają mieć pierwszeństwo spośród opanowanych przez nich środków do komunikowania się. To przemawia za hipotezą, że w rozwoju ontogenetycznym pojawia się tendencja do używania słów jako dominującej formy symbolizacji.

Potwierdza się teza, że używanie symboli do określenia rzeczy z otaczającego świata związane jest ściśle z pojawianiem się zdolności językowych. Gestykulacja w tym wypadku staje się prymitywną formą nazywania, aż do momentu zastąpienia jej etykietami słownymi. Acredolo i Goodwyn (1988) uważają, że takie symboliczne gesty są kamieniem milowym we wczesnym rozwoju językowym, a droga ich nabywania jest podobna do nabywania wczesnych symboli językowych. Wydaje się, że mechanizm rozwoju gestów i pierwszych słów jest wspólny. Badania transwersalne przeprowadzone przez wspomnianych autorów, w których brały udział matki z siedemnastomiesięcznymi niemowlętami, oraz longitudinalne badanie niemowląt między 11. a 24. miesiącem życia, wykazały, że rozwój symbolicznych gestów następuje razem z rozwojem mowy. Wyniki pokazały także, że dziewczynki częściej używają takich gestów niż chłopcy oraz że na rozwój tych gestów ma wpływ interakcja rodzic – dziecko. Używanie gestów – etykiet jest więc pozytywnie skorelowane z rozwojem słownictwa u dzieci.

Mówiąc o rozumieniu przez dziecko znaczenia słów, nie wolno zapominać o tym, że poznanie znaczenia wiąże się z jednoczesnym uogólnieniem najistotniejszych cech przedmiotów należących do danej klasy, nazwanej przez słowo. Według wielu badaczy, znaczenie słowa jest jednostką nie tylko komunikacyjnej funkcji mowy, lecz także myślenia – jest łącznikiem między mową a myśleniem. Zdaniem Wygotskiego (1971), poznanie znaczenia słowa jest tym momentem, od którego „mowa się intelektualizuje, a myślenie werbalizuje”. Jak twierdzi Spionek (1963), z chwilą przyswojenia przez dziecko pierwszych słów, zarówno w zakresie mowy czynnej, jak i biernej, następuje przygotowanie do myślenia słowno-pojęciowego oraz dokonuje się poważna zmiana w konkretno-obrazowym myśleniu. Dziecko jest motywowane do opanowania mowy, ponieważ uzyskuje w ten sposób możliwość bardziej efektywnego komunikowania swoich pragnień i potrzeb. Zdolności skutecznego komunikowania obejmują umiejętności bycia zarówno mówcą, jak i słuchaczem.

ZABURZENIA ROZWOJU MOWY I JĘZYKA

Z psychologicznego punktu widzenia rozwój mowy powinien być rozpatrywany na tle ogólnego psychomotorycznego rozwoju dziecka. Rozwój mowy, jako jednej z funkcji psychoruchowej, uzależniony jest więc od rozwoju pozostałych czynności poznawczych i wykonawczych, a z drugiej strony ma wpływ na ich rozwój. Ta zależność powoduje, że patomechanizm zaburzeń rozwoju mowy u dzieci musi być rozpatrywany na tle ich ogólnego rozwoju. Nartowska (1980, s. 111) zwraca uwagę, że „każde, nawet izolowane zaburzenie nie pozostaje bez wpływu na przebieg rozwoju dziecka”. Ważne jest odróżnienie zaburzeń w sferze mowy i języka od przejawów normalnego rozwoju językowego.

Normą rozwojową są osiągnięcia typowe dla większości dzieci w określonym przedziale wieku w zakresie poszczególnych funkcji. Należy wziąć pod uwagę tempo, rytm oraz dynamikę rozwoju. Niekiedy normalny rozwój mogą cechować pewne odchylenia. Indywidualne tempo rozwoju danego dziecka może więc być przeciętne, przyspieszone lub zwolnione. Rytm rozwoju może być harmonijny bądź dysharmonijny. Wskutek oddziaływania różnych czynników, biologicznych czy psychospołecznych rozwój dzieci może różnić się także dynamiką; tempo rozwoju może być więc stałe lub zmienne (przyspieszenie, spowolnienie, regres). Dlatego oceny rozwoju sfery językowej dzieci powinno się dokonywać na tle całokształtu ich rozwoju.

W odniesieniu do niewielkich odchyień od normy rozwojowej mówi się o ZAKŁÓCENIACH rozwoju, wynikających z indywidualnego tempa, rytmu i dynamiki. Natomiast przy głębszym stopniu odchylenia od normy mówi się o ZABURZENIACH rozwoju.

Zakłócenie procesu rozwoju mowy wskazuje więc na nieprawidłowy przebieg rozwoju, ale nie ma charakteru patologicznego. Odstępstwa te mają charakter przejściowy; wyrównują się zazwyczaj do 5. roku życia. Objawy zakłóceń mają charakter specyficzny, gdyż dotyczą zazwyczaj komunikacji językowej; nieprawidłowości często przejawiają się opóźnieniem rozwoju mowy. Przyczyny upatruje się w indywidualnym rytmie i tempie rozwoju; zazwyczaj są to fragmentaryczne opóźnienia, gdyż dotyczą tylko mowy.

Zaburzenia rozwoju mowy mają charakter patologiczny; mowa rozwija się więc na podłożu nieprawidłowym. Są to poważne odchylenia od normy, prowadzące do trwałych zmian oraz zaburzeń wtórnych. Zazwyczaj mają charakter zaburzeń parcjalnych, dotyczących również innych sfer. Zaburzenia rozwoju mowy mogą dotyczyć percepcji i ekspresji mowy, zahamowania, zatrzymania rozwoju czy nawet regresji. Te patologiczne zachowania mogą mieć charakter zaburzeń wtórnych lub pierwotnych (do których zalicza się specyficzne zaburzenie rozwoju języka i mowy, takie jak afazja rozwojowa). Zdarza się, że etiologia niektórych zaburzeń rozwoju mowy jest wciąż nieznana, dlatego we wczesnych okresach rozwojowych zaburzenia o podłożu patologicznym są trudne do odróżnienia od tych, które można uznać za znajdujące się na granicy normy. I tak na przykład opóźnienie rozwoju mowy może towarzyszyć zarówno zakłóceniom, jak i zaburzeniom rozwoju mowy. Innym bardzo ważnym elementem diagnozy powinno być oddzielenie zaburzenia rozwoju mowy od zaburzenia mowy.

Zaburzenie rozwoju mowy dotyczy odchylenia od normy w procesie przyswajania mowy, czyli nabywania kompetencji językowej, to jest konkretnych aktów użycia systemu językowego. Natomiast zaburzenie mowy jest konsekwencją zaburzeń procesu rozwojowego. Zaburzenia o charakterze rozwojowym są więc skutkiem nieprawidłowości w kształtowaniu się zdolności komunikacyjnych pojawiających się od początku w rozwoju dziecka, natomiast

nabyte zaburzenia są następstwem zaburzeń występujących w trakcie rozwoju lub po jego zakończeniu (Jastrzębowska, Gałkowski, 2001).

Badacze wielu dziedzin proponują różne klasyfikacje zaburzeń rozwoju mowy. Językoznawcy i psycholodzy ujmują zaburzenia rozwoju mowy i języka z dwóch perspektyw: objawowej i przyczynowej. Objawowa klasyfikacja zaburzeń mowy opracowana przez L. Kaczmarka znalazła trwałe miejsce we współczesnej logopedycznej literaturze polskiej. Najbardziej powszechną typologię ze względu na przyczyny stworzyła Styczek (1970). Grabias (2001) przedstawił logopedyczną klasyfikację zaburzeń mowy, opierając się na takich pojęciach, jak: „procedury postępowania logopedycznego” oraz „strategie postępowania logopedycznego”. Do procedur logopedycznych zalicza: budowanie kompetencji (językowej, komunikacyjnej oraz kulturowej), usprawnianie realizacji i odbudowywanie kompetencji. Strategia logopedyczna to postępowanie wynikające z percepcyjnych i realizacyjnych możliwości osoby z zaburzeniem mowy. Medyczna perspektywa opisu zaburzeń mowy zawarta w dwu typologiach: ICD-10 (Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób) i DSM-IV (Diagnostyczna i Statystyczna Klasyfikacja Zaburzeń Psychiczych), charakteryzuje się zbieżnością interpretacji omawianych zjawisk. Założeniem tych klasyfikacji jest pierwotność/wtórność zaburzonych zachowań językowych w stosunku do niejęzykowych, co okazuje się bardzo ważne w diagnozie sfery językowej dzieci, a także to, czy zaburzenia mowy są częścią całościowych zaburzeń rozwoju czy pojedynczym aspektem. Poniższa tabela przedstawia pierwszą część obu klasyfikacji, która obejmuje specyficzne zaburzenia rozwoju języka i mowy.

Tabela 1. Specyficzne Zaburzenie Rozwoju Języka ujęte w typologiach medycznych ICD-10 i DSM-IV

| ICD-10 | DSM-IV |
|---|--|
| Pierwotne (specyficzne) zaburzenia rozwoju mowy i języka: 1. Zaburzenia artykulacji: funkcjonalne i rozwojowe – dyslalia. 2. Zaburzenia ekspresji mowy: alalia, dziecięca afazja ekspresyjna. 3. Zaburzenia rozumienia mowy: głuchota słowna, alalia percepcyjna, dziecięca afazja percepcyjna. 4. Inne zaburzenia rozwoju mowy i języka. | Zaburzenia komunikacji: 1. Zaburzenia fonologiczne: funkcjonalne i rozwojowe – dyslalia. 2. Zaburzenia ekspresji językowej: alalia, dziecięca afazja ekspresyjna. 3. Recepcyjno-ekspresyjne zaburzenia mowy i języka: opóźnienie rozwoju mowy oraz trudności w rozumieniu słów i zdań. 4. Niespecyficzne zaburzenia komunikacji, np. zaburzenia barwy głosu, wysokości, rezonansu nosowego. 5. Jąkanie. |

OPÓŹNIENIE ROZWOJU MOWY

Pojęcie opóźnienia rozwoju mowy jest dość wieloznaczne. Wynika to ze zbyt szerokiego zakresu tego terminu – tą samą nazwą określa się zarówno opóźnienie o podłożu patologicznym, jak i przejaw nieharmonijnego prawidłowego rozwoju dziecka. Wynika to także z braku jednoznaczności tego terminu – jest bowiem używany jako: nazwa rozpoznania, pewien stan zaburzeń (Pruszevicz, 1992), symptom zakłóceń procesu rozwoju mowy (Grabias, 1986) oraz zespół objawowy (Spionek, 1981). Stąd znaczne zróżnicowanie terminologiczne i niekonsekwencja w jego stosowaniu. Taka dowolność terminologiczna sprawia, że stanowiska na temat istoty i klasyfikacji opóźnień rozwoju mowy często nie są zgodne ze sobą.

OPÓŹNIENIE ROZWOJU MOWY (ORM) to inaczej opóźniony rozwój mowy, alalia prolongata, niemota, opóźniony rozwój języka bądź opóźnienie w nabywaniu kompetencji i rozwoju sprawności realizacyjnych (por. Dołęga, 2003).

ORM polega na wolniejszym niż u rówieśników kształtowaniu się zdolności ekspresyjnych lub/i percepcyjnych. Mówiąc o wskaźnikach świadczących o tym opóźnieniu, bierze się pod uwagę następujące kryteria (Kurcz, 2000):

- ilościowe (ilość dźwięków wymawianych przez dziecko, zasób słownictwa czynnego i biernego),
- jakościowe (poprawność wymowy dźwięków, słów, umiejętność konstruowania zdań logicznie i gramatycznie poprawnych),
- wiek, w którym pojawiają się pierwsze słowa czy zdania,
- przedział czasowy pomiędzy poszczególnymi etapami kształtowania i rozwoju mowy,
- poziom rozumienia mowy przez dziecko i rozumienia jego mowy przez otoczenie,
- ilość i jakość środków pozawerbalnych (np. nadużywanie gestów przez dziecko).

Zakres i stopień opóźnienia rozwoju mowy jest określany w zróżnicowany sposób ze względu na odmienności w stanowiskach teoretycznych, w których dąży się do sprecyzowania kryteriów ilościowo-jakościowych.

Zdaniem Spionek (1981), o opóźnieniu rozwoju mowy opartym na parametrach ilościowych i jakościowych świadczą:

- późniejsze pojawienie się gaworzenia,
- późniejsze pojawienie się pierwszych słów,
- ubóstwo czynnego i biernego słownika, brak części mowy,
- późniejsze pojawienie się zdań prostych i złożonych,
- zbyt długo utrzymujące się nieprawidłowe struktury gramatyczne,
- zbyt długo utrzymująca się wadliwa wymowa różnych dźwięków mowy.

Przyjęte kryterium ilościowo-jakościowe nie jest jednak wystarczające do głębszej analizy tego zjawiska. Coraz częściej badacze analizują to zagadnienie pod kątem jego patogenezy i patomechanizmu. W zależności od rodzaju przy-

czyn wyróżniają różne postacie opóźnień rozwoju mowy: pochodzenia endo- i egzogenne, będące przejawem dysharmonii rozwojowych bądź objawem patologicznym, jako następstwo zakłóceń lub zaburzeń rozwoju, jako zaburzenie o charakterze pierwotnym bądź wtórnym. Takie podejście (charakterystyczne dla psychologów) pozwala również na odpowiedź na pytanie, jakie ma konsekwencje opóźnienie rozwoju mowy dla dalszego rozwoju oraz jaki ma wpływ na funkcjonowanie poznawcze i społeczno-emocjonalne dziecka.

Opóźnienie rozwoju mowy (zarówno ekspresji, jak i percepcji bądź tylko ekspresji), przy uwzględnieniu objawów i przyczyn, jest najważniejszym przejawem zakłóceń i zaburzeń rozwoju sprawności komunikacyjnej. Jest to zespół symptomów, o którym mówi się wówczas, gdy proces rozwoju mowy na wszystkich lub na niektórych jej poziomach ulega opóźnieniu i przebiega poniżej normy przewidzianej dla danego wieku. Opóźnienie to może być przejawem dysharmonii rozwojowych, następstwem oddziaływania czynników środowiskowych bądź wynikiem zaburzeń rozwoju psychomotorycznego.

Tarkowski (1993) dokonał podziału opóźnienia rozwoju mowy według kryterium przyczynowego na dwa typy opóźnień: samoistne i niesamoistne.

Samoistne opóźnienie to inaczej proste opóźnienie rozwoju mowy, będące konsekwencją jego zakłócenia. Niesamoistne opóźnienie rozwoju mowy to drugi typ opóźnienia, o zdecydowanie cięższym przebiegu, będący następstwem zaburzeń o określonej etiologii.

Termin SAMOISTNE OPÓŹNIENIE MOWY (SORM) wskazuje na okresowy brak rozwoju mowy lub jego przejściowe opóźnienie, najczęściej ekspresji językowej. W przypadku SORM pierwsze wyrazy pojawiają się pod koniec 2. roku życia lub nawet 3., zasób słów jest zdecydowanie mniejszy niż u rówieśników, a dzieci posługują się zazwyczaj krótkimi pojedynczymi słowami lub zdaniami złożonymi z dwóch, trzech słów (Pruszewicz, 1992). Mowa rozwija się na prawidłowym podłożu, a ze względu na etiologię uważa się, iż ten typ opóźnienia może być uwarunkowany genetycznie lub środowiskowo, jako następstwo zaniedbań wychowawczych i wpływu środowiska (Pruszewicz, 1992). Obserwowane objawy ustępują samoistnie, najpóźniej do 5. roku życia. Nie pojawiają się także poważniejsze konsekwencje dla dalszego przebiegu rozwoju.

Do SORM badacze zaliczają: wycinkowe (nierównomierne) opóźnienie rozwoju mowy, zespół opóźnienia mowy czynnej, dyslalię rozwojową (czyli opóźnienie rozwoju artykulacji) oraz jąkanie rozwojowe (rozwojową niepełność mowy). Wycinkowe opóźnienie w zakresie mowy wynika z indywidualnego tempa i rytmu rozwoju, jest więc przejawem dysharmonii rozwoju, charakteryzującym się początkowo brakiem mowy, a następnie jej opóźnieniem, które z czasem ulega wyrównaniu. Zespół opóźnienia mowy czynnej charakteryzuje się dobrym rozumieniem mowy oraz prawidłowym rozwojem pozostałych sfer. Dzieci z opisanym zespołem zaczynają mówić później, a dalszy rozwój ich mowy przebiega z pew-

nymi trudnościami. Jego przyczyną jest niedojrzałość aparatu artykulacyjnego, wynikająca z opóźnienia mielinizacji włókien nerwowych. Zdaniem Zaleskiego (1992), skutkiem takiego opóźnienia rozwoju mowy są trudności w nauce czytania i pisania. Dyslalia rozwojowa to opóźnienie rozwoju wyłącznie fonetycznego aspektu mowy. Jest następstwem niedojrzałości aparatu artykulacyjnego, wynikającej z wolniejszego wykształcania się kinestezji i motoryki mowy. Fizjologiczna niepełność mowy natomiast jest zakłóceniem rozwoju ekspresyjnego aspektu mowy, wynikającym z niezakończonego dojrzewania struktur układu nerwowego.

Drugim typem opóźnienia jest NIESAMOISTNE OPÓŹNIENIE ROZWOJU MOWY (NORM), które jest wynikiem zaburzenia procesu rozwojowego. W przypadku NORM rodzaj, zakres i siła działania czynnika patogenego powodują, że powstałe zmiany mogą mieć charakter trwałe. Tak rozumiane opóźnienie rozwoju mowy może być zjawiskiem towarzyszącym całościowym zaburzeniom rozwoju mowy i języka, parcjalnemu zaburzeniu (np. o określonej etiologii tak jak przy głuchocie czy upośledzeniu umysłowym) oraz specyficznym. Zjawisko to zazwyczaj ma podłoże patologiczne. Powstaje na skutek zaburzeń rozwojowych o różnej etiologii, już określonej lub trudnej do ustalenia.

Przejawami zaburzeń rozwoju prowadzącymi do NORM mogą być (Jastrzębowska, Gałkowski, 2001): brak lub zahamowanie rozwoju mowy, regres do wcześniejszych etapów czy utrata już wykształconych zdolności. Opóźnienie to może dotyczyć zarówno ekspresji, jak i percepcji mowy; odnosi się do jej różnych aspektów, poziomów języka czy systemów komunikacyjnych. Takie opóźnienie rozwoju mowy wpływa na zaburzenie nie tylko kompetencji językowej, ale także komunikacyjnej. NORM może prowadzić do powstania jeszcze większych zaburzeń, nie tylko w sferze mowy. Może mieć zatem negatywny wpływ na cały rozwój psychospołeczny dziecka. Zaburzeniom mowy mogą towarzyszyć dodatkowe problemy związane z innymi sferami rozwoju, takie jak zaburzenia emocjonalne, zachowania, trudności z czytaniem itd. Mowa nigdy nie osiąga normalnego poziomu, a objawy zaburzeń jej rozwoju wymagają specjalistycznej terapii.

SPECYFICZNE ZABURZENIE ROZWOJU JĘZYKOWEGO – *SPECIFIC LANGUAGE IMPAIRMENT*

Mówiąc o zaburzeniach rozwoju językowego, można mieć na myśli z jednej strony zaburzenie kompetencji językowej, a z drugiej – komunikacyjnej. W literaturze naukowej coraz częściej pojawia się – obok zwykłego opóźnienia mowy – inny rodzaj zaburzenia w rozwoju kompetencji językowej. Jest to *Specific Language Impairment* (SLI), określane w języku polskim jako SPECYFICZNE ZABURZENIE

ROZWOJU JĘZYKOWEGO. Dzieci z tym zaburzeniem nie wykazują zaburzeń kompetencji komunikacyjnej (w odróżnieniu np. od autystycznych), gdyż potrafią zrozumieć intencje innych ludzi i wykazują potrzebę komunikowania intencji własnych w inny sposób niż językowy. Problem z diagnozą SLI, jak twierdzi Smoczyńska (2000), polega na tym, że u dzieci z opóźnionym rozwojem mowy nie da się wcześniej przewidzieć, czy jest to tylko zakłócenie rozwoju, czy zaburzenie, które nie zniknie bez śladu. Niestety w Polsce nie ma jeszcze wystandaryzowanych testów językowych dla małych dzieci, dlatego nie można dokonać prawdziwej diagnozy SLI. Wczesna diagnoza dzieci pozwala jedynie na wyodrębnienie szerokiej grupy ryzyka SLI, natomiast dopiero długofalowa obserwacja i zastosowanie wielu narzędzi ułatwią wyselekcjonowanie dzieci z tym zaburzeniem. Do tej pory przeprowadzono w różnych krajach liczne badania porównawcze i okazało się, że specyfika SLI różni się w zależności od kraju i języka. Tak naprawdę trudno sprecyzować, czym różnią się dzieci z SLI od prawidłowo rozwijających się. Jediną przejrzystą cechą tych dzieci jest to, że nie uczą się języka szybko i bez wysiłku. Tempo rozwoju językowego jest u nich wolniejsze niż u rówieśników.

Na określenie specyficznego zaburzenia SLI stosowano następujące terminy: *congenital aphasia*, *delayed speech development*, *developmental aphasia*, *word deafness*, *developmental language disorder*, *language impairment* (por. Leonard, 2006), a w języku polskim takie jak: „alalia”, „alalia prolongata”, „afazja rozwojowa”, „dysfazja”, „opóźnienie rozwoju mowy”, „proste opóźnienie rozwoju mowy”, „samoistne opóźnienie rozwoju mowy”. Nie wszystkie jednak terminy polskie odnoszą się do SLI. Zjawisko to wymaga więc zarówno opisu jego istoty, ustalenia kryteriów wyróżnienia go, jak i opracowania metod diagnozy. Najbardziej wyrazistą i zgodną nazwą jest określenie SPECYFICZNE ZABURZENIE ROZWOJU JĘZYKOWEGO.

Badacze zajmujący się tym problemem wyróżnili takie cechy charakterystyczne SLI, jak:

- istotnie niższe wyniki w standaryzowanych testach językowych (na poziomie $-1,25$ odchylenia standardowego lub niższe),
- inteligencja mierzona testami niejęzykowymi równa 85 lub wyższa,
- prawidłowy słuch,
- prawidłowa budowa i funkcjonowanie narządu artykulacyjnego,
- wykluczenie autyzmu, uszkodzenia CUN czy słuchu,
- zasób słów ograniczony w stosunku do wieku,
- zdolności fonologiczne poniżej normy,
- lepsze rozumienie niż produkcja, choć poniżej wieku umysłowego,
- brak objawów zaburzeń w dwustronnych interakcjach społecznych oraz symptomów ograniczonej aktywności.

Kryterium neurologiczne, wykluczające schorzenia o podłożu neurologicznym, uwzględnia łagodne opóźnienie w dojrzewaniu układu nerwowego. Badane

dzieci z SLI wykazują się bowiem wolniejszymi reakcjami motorycznymi, mniej zgrabnymi ruchami (typowe dla młodszych dzieci), a często nawet ograniczeniami w zakresie uwagi (Bishop, 1990; Baker i in., 1982, za: Leonard, 2006). Ostatnie kryterium – społeczne przyjmuje brak objawów zaburzeń interakcji społecznych, charakterystycznych dla autyzmu. Jak już wspomniano, SLI nie zaburza kompetencji komunikacyjnej, co oznacza, że dzieci z tym zaburzeniem – w odróżnieniu od autystycznych – chcą komunikować się z otoczeniem, używając najczęściej gestów i środków pozajęzykowych; poza tym nie unikają kontaktu wzrokowego. Nie wykazują także objawów ograniczonej aktywności, polegającej na częstym powtarzaniu ruchów czy stereotypizacji zachowań. Problemem dzieci z SLI jest zaburzenie kompetencji językowej, czyli możliwości prawidłowej komunikacji za pomocą języka.

Zaburzenie to jest diagnozowane trzykrotnie częściej u chłopców niż u dziewczynek (Leonard, 2006). Częściej u dzieci z rodzin, w których występowały podobne problemy z mową (nierzadko u rodziców lub rodzeństwa). Przyjmuje się, że SLI ma podłoże genetyczne. Szacuje się, że ten problem dotyczy około 3–7% populacji. Należy również wziąć pod uwagę fakt, że dzieci spełniające powyższe kryteria nie stanowią grupy jednorodnej.

Źródła SLI wielu badaczy dopatruje się w problemach z rozwojem dziecięcej wiedzy językowej. Uważają oni, że trudności takich dzieci z produkcją i rozumieniem języka, głównie struktur gramatycznych, wynikają ze słabej znajomości reguł. Badania zdolności gramatycznych dzieci z SLI pokazują, że występuje u nich zdecydowanie wolniejsze przyswajanie kategorii funkcjonalnych (Eyer, Leonard, 1995; Guilfoyle i in., 1991, za: Leonard, 2006). Twórcą innej teorii wyjaśniającej trudności z opanowaniem gramatyki przez dzieci z SLI jest Rice i współpracownicy (1995). Ich koncepcja, zwana KONCEPCJĄ PRZEDŁUŻONEGO STADIUM FAKULTATYWNEGO BEZOKOLICZNIKA, wyjaśnia rzadkie stosowanie różnych form gramatycznych. Deficyty gramatyczne mogą również wynikać z zawężenia zakresu stosowania reguł, co potwierdzili Ingram i Carr (1994, za: tamże). O deficycie ukrytych reguł rządzących nabywaniem cech czasu, liczby i osoby pisali Gopnik i jej współpracownicy (1990, za: tamże).

Ponieważ wiele badań przyniosło potwierdzenie, że dzieci z SLI prezentują deficyty w sferze pozajęzykowej, zaburzenie to może wynikać z ograniczonej ogólnej zdolności przetwarzania informacji. W takim rozumieniu problemy pozajęzykowe dzieci z SLI nie są wynikiem zaburzonego rozwoju języka, lecz odwrotnie. To właśnie deficyty pozajęzykowe stanowią podstawowy problem. Badania dowodzą, że o wykonaniu zadania przez dzieci z SLI decydują czasem właśnie czynniki związane z przetwarzaniem informacji aniżeli czynniki językowe (Johnston, Smith, 1989; Bishop, 1992, za: Leonard, 2006). Badania wykazały, że dzieci z tym zaburzeniem wypadają zdecydowanie gorzej od dzieci z grupy kontrolnej w próbach dotykowego rozpoznawania przedmiotów (Kamhi,

1981; Kamhi i in., 1984). Badane dzieci z zasłoniętymi oczami dotykały różnych kształtów, a następnie rozpoznawały je na obrazkach. Słaby wynik dzieci z SLI sugeruje, że mają one mniejszą zdolność utrzymywania obrazu w umyśle, a co za tym idzie, ograniczoną zdolność przetwarzania. W badaniach Bishop (1979, za: tamże) wykazały się one gorszym rozumieniem zdań złożonych niż tak samo długich zdań pojedynczych. Tezę o niskim poziomie przetwarzania informacji u osób z SLI potwierdzają też badania dotyczące czasu reakcji, w których przewagę mają badani z grupy kontrolnej. Przykładem takich badań jest ocena zdań pod względem poprawności gramatycznej (Wulfeck, Bates, 1995) czy wyszukiwanie określonych wyrazów w prezentowanym materiale werbalnym (Stark, Montgomery, 1995, za: tamże).

Powyższe tezy dotyczą ograniczenia ogólnej zdolności przetwarzania informacji. W literaturze przedmiotu można znaleźć również bardziej szczegółowe koncepcje dotyczące deficytów w poszczególnych mechanizmach rozwoju. Na przykład Baddeley i Gathercole (1990) uważają, że za niektóre problemy w SLI odpowiadają deficyty pamięci fonologicznej. Ponadto mogą one wynikać z gorszego przetwarzania informacji w krótkim czasie (Tallal, Stark, 1981, za: tamże).

Bardzo ciekawe ujęcie SLI przedstawia Locke (1993, 1994, za: tamże), który twierdzi, że dzieci z SLI wykazują opóźnienie w zakresie dojrzewania neurofizjologicznego. Świadczy o nim późne osiągnięcie kamieni milowych na drodze rozwoju zdolności poznawczych i motorycznych. Wolniejszy jest także rozwój leksykalny. Jego zdaniem, dziecko powinno przyswoić określoną ilość materiału leksykalnego w ustalonym czasie, aby został aktywowany mechanizm analizy gramatycznej, także funkcjonujący w określonych ramach czasowych. Problemy z przyswajaniem materiału prowadzą do odroczenia mechanizmu gramatyki, co sprawia, że skróceniu ulega czas optymalnego funkcjonowania tego mechanizmu. Mogą się przyczynić także do zaburzenia rozwoju gramatyki oraz do tego, że dalsza nauka będzie się opierać na mechanizmach kompensacyjnych. W związku z tym trudności z normalnym funkcjonowaniem językowym mogą się nasilać (np. z czytaniem i pisanem).

W literaturze obcojęzycznej można znaleźć badania (głównie amerykańskie, hiszpańskie i włoskie) nad SLI, które poszukują odpowiedzi na wiele pytań związanych z tym specyficznym zaburzeniem, np.: Jakie są charakterystyczne cechy dzieci z SLI mówiących różnymi językami i pochodzących z różnych kultur? Czy istnieje związek pomiędzy rozwojem języka a rozwojem komunikacji niewerbalnej? Czy dzieci z SLI różnią się rozwojem gestykulacji w porównaniu z normalnie rozwijającymi się? Jak dzieci z tym zaburzeniem radzą sobie z rozwiązywaniem poznawczych, niejęzykowych zadań (badanie umysłowej reprezentacji, zabawy symbolicznej, wyobrażeń umysłowych)? Jak wyglądają interakcje społeczne tych dzieci?

Liczne badania nad mową dzieci z SLI posługujących się językami romańskimi, np. włoskim (Volterra i in. 1996; Caselli, Casadio, 1995), hiszpańskim (Merino, 1983) czy francuskim (Chevrie-Muller, 1996; Gerard, 1991, za: tamże), pokazały, że u tych dzieci rozwój leksykalny jest wolniejszy niż u innych dzieci, późno w rozwoju pojawiają się kombinacje słowne, występują problemy z produkcją mowy, mogą pojawić się również problemy z rozumieniem mowy. Większość dzieci z SLI opuszcza obowiązkowe elementy w zdaniu, tworzy krótkie wypowiedzi. Zaobserwowano u nich także ubogi rozwój fonologii i znaczne trudności z gramatyką.

Gruntowne zrozumienie tego, jak SLI jest manifestowane w produkcji i rozumieniu danego języka, wymaga obszernych badań w wielu innych językach. Od kilku lat prowadzone są nad specyfiką SLI u dzieci mówiących w języku węgierskim, chorwackim, greckim, japońskim, a także od niedawna w Polsce.

Uważa się, że SLI może współwystępować z innymi problemami, a także wtórnie wpływać na inne sfery rozwoju. Dzieci z tym zaburzeniem wykazują bowiem w późniejszych latach trudności w szkole, zwłaszcza z czytaniem. Nippold i Fey (1993, za: Leonard, 2006), badając rozumienie metafor przez dzieci o różnym poziomie sprawności językowych, odkryły, że dzieci z SLI uzyskują znacznie gorsze wyniki niż zdrowi rówieśnicy.

Problemy z językiem ograniczają dziecko także w kontaktach społecznych. Wiele badań (Fujiki, Brinton, Tood, 1996; Fujiki i in., 1997; Gertner, Rice, Hadley, 1994) pokazuje, że dzieci o prawidłowym rozwoju chętniej bawią się z dziećmi podobnymi do siebie niż z tymi, które mają SLI. Dzieci z SLI rzadziej wchodziły we wzajemne interakcje, rzadziej były wybierane jako partner w zabawie, a także rzadziej inicjowały interakcje. Najczęściej otrzymują niski status społeczny w grupie rówieśniczej. Oczywiście w tej sferze duże znaczenie mogą mieć również inne czynniki, takie jak: stopień zrozumienia partnera, ograniczona wiekiem elastyczność języka, ograniczone umiejętności dyskursu oraz kompetencja komunikacyjna.

Wyniki innych badań wskazują, że dzieci z SLI są inaczej traktowane nie tylko przez rówieśników, ale również przez osoby dorosłe. Na przykład w ocenie nauczycieli (Fujiki, Brinton, Tood, 1996) przejawiały mniejsze zdolności społeczne niż rówieśnicy o prawidłowym rozwoju. Dorośli uważają (Rice, Alexander, Hadley, 1993), że dzieci z SLI są mniej popularne w grupie, rzadko przyjmują rolę przywódcy oraz że cechuje je niedojrzałość społeczna. Podobne wnioski można usłyszeć od samych zainteresowanych. Badane dzieci w wieku szkolnym, wcześniej zdiagnozowane jako dzieci z SLI, wykazywały zdecydowanie niższy poziom zadowolenia z relacji społecznych niż deklarowany przez rówieśników (Fujiki, Brinton, Tood, 1996).

Wydaje się więc, że SLI nie jest samoistnym opóźnieniem rozwoju mowy, będącym wyłącznie jego zakłóceniem, które samoistnie wyrównuje się do 5. roku

życia i nie powoduje dalszych konsekwencji w rozwoju dziecka. Ma ono raczej charakter zaburzenia rozwoju językowego. Po pierwsze dlatego, iż u wielu dzieci deficyty językowe mają charakter przewlekły. Badania pokazują, że dzieci zdiagnozowane w wieku przedszkolnym po upływie 4–5 lat wciąż wykazywały pewne deficyty w zakresie języka. Po drugie, jak już wspomniano, uważa się, że SLI wpływa niekorzystnie na inne sfery rozwoju (społeczną, poznawczą czy emocjonalną). Negatywnie wpływa również na rozwój reprezentacji symbolicznej. Jednak wiele aspektów tego zjawiska nie pasuje także do terminu „zaburzenie”, jak choćby brak podłoża patologicznego. Ostatnie badania neurologiczne pokazują jednak, że u dzieci z SLI można zauważyć pewne nieprawidłowości w budowie i funkcjonowaniu mózgu. Mogą one nie być przejawem patologii, lecz nietypowej budowy mózgu, utrudniającej przyswajanie języka, o ile będą „sprzyjały” ku temu czynniki środowiskowe lub biologiczne. Przedmiotem wielu badań było także określenie wczesnych czynników ryzyka pojawienia się tego zaburzenia. W amerykańskich badaniach (Stanton-Chapman i in., 2002), którymi objęto 200 tysięcy studentów (z czego prawie 6 tysięcy miało zdiagnozowane SLI), pod uwagę wzięto zarówno indywidualne, jak i społeczne czynniki wpływające na prawdopodobieństwo wystąpienia SLI. Z najwyższym indywidualnym poziomem ryzyka wiązały się takie czynniki, jak: bardzo niska waga urodzeniowa, niski wynik w skali Apgar, późna opieka prenatalna lub jej brak, wysoka kolejność narodzin w rodzinie oraz niska edukacja matek w zakresie opieki nad dzieckiem. Natomiast z najwyższym społecznym poziomem ryzyka skojarzono samotnie wychowującą matkę oraz niską edukację matek.

Leonard i współpracownicy (2002) próbowali również odnaleźć anatomiczną różnicę między trudnościami w czytaniu (PD – *reading disability*) o podstawie fonologicznej a problemami w uczeniu się języka rozumianymi jako SLI o podstawie niefonologicznej. Odnalezione różnice, np. w masie mózgu czy asymetrii *planum temporale*, sugerują, że PD i SLI są jakościowo różnymi zaburzeniami. Stwierdzono, że istnieją różnice w neuroanatomicznych cechach charakteryzujących SLI i PD. PD jest kojarzone z dużymi asymetrycznymi strukturami mózgu, natomiast SLI – z mniejszymi symetrycznymi strukturami.

ZDOLNOŚĆ KOMUNIKOWANIA SIĘ U DZIECI Z SLI

Język jest jedną z wielu form umysłowej reprezentacji. Wiele dzieci z SLI wykazuje słabości w obszarach działań, które wydają się związane w niewielkim stopniu lub wcale z językiem. Odkrycie u nich niejęzykowych deficytów nasunęło badaczom przypuszczenie, że za pewne poznawcze osiągnięcia odpowiedzialny jest w znacznej mierze właśnie język. Badania nad reprezentacją umysłową dzieci z SLI rozpoczęła Inhelder (1963) – uczennica Piageta. Porównywała ona między innymi dzieci normalnie rozwijające się i dzieci z SLI dobrane według wieku ży-

cia. Okazało się, że wypowiedzi dzieci z SLI ograniczone były do pojedynczych słów, częściej jednak uciekały się one do gestów, szczególnie wówczas, gdy ujawniały intencję rozkazującą w stosunku do odbiorców. Również nowsze wyniki badań (Evans, Alibali, Mc Neil, 2001), dotyczące rozbieżności między werbalną ekspresją a reprezentacją, potwierdzają te różnice. Prawidłowo rozwijające się dzieci często wyrażają wiedzę o świecie za pomocą gestów i komunikacji niewerbalnej, zanim będą zdolne wyrazić ją słowami. Dzieci z SLI natomiast posługują się częściej i więcej informacji przekazują poprzez gesty niż słowa. Wyniki tych badań wskazują jednoznacznie, że wiedza tych dzieci jest duża, ale nie potrafią wyrazić jej słowami. Te badania są potwierdzeniem tezy, że kiedy osoba (dziecko) nie ma dostępu do słowa, wtedy w naturalny sposób korzysta z innych środków, w tym wypadku gestów.

Ciekawe okazało się zbadanie rozwoju komunikacji niewerbalnej u takich dzieci, gdyż wypracowują one sobie odpowiednie dla siebie metody i strategie, mające na celu zapewnienie możliwości komunikowania się ze światem zewnętrznym.

W dotychczasowych badaniach nad relacją między komunikacją werbalną a aktywnością niejęzykową dzieci z SLI stwierdzono, że używanie przez nie gestów jest zazwyczaj strategią kompensacyjną w stosunku do używania słów. Podobne wnioski uzyskały w badaniach szwedzkich Månsson i in. (1996, 1998), dowodząc, że dzieci z SLI (w wieku 3;5–6;7) używały gestykulacji jako strategii kompensacyjnej, ponieważ nie miały dostępu do języka. Wyniki pokazały, że dzieci z SLI używały więcej gestów (436) niż prawidłowo rozwijające się (318). Częściej używały emblematów, adaptatorów i gestów afektywnych, podczas gdy dzieci prawidłowo rozwijające się częściej posługiwały się regulatorami i ilustratorami. W kategorii ilustratorów dzieci z SLI komunikują się najczęściej za pomocą takich gestów, jak: wskazywanie i piktogramy, a normalnie rozwijające się – gestów batutowych (akcentujących) i przedstawiających relacje przestrzenne. Ilustratory wydają się być najlepszym sposobem zapewnienia sobie dostępu do słowa. Badania te są potwierdzeniem, że kiedy osoba (dziecko) nie ma dostępu do słowa, w sposób naturalny używa innego środka, jakim jest gestykulacja.

Tencer i Iverson (1998) również potwierdzają rosnącą tendencję do używania gestów przez dzieci. Ich zdaniem najwcześniej i najczęściej pojawiają się w rozwoju ontogenetycznym gesty deiktyczne (*deictic*): POKAZYWANIA, WSKAZYWANIA i PROSZENIA. W badaniach Thal (2005) dzieci w 28. miesiącu życia, wykazujące opóźnienie zarówno w rozumieniu, jak i produkcji mowy, miały także opóźnienie w zakresie rozwoju gestów. Natomiast te, które miały opóźniony jedynie rozwój mowy czynnej, przy normalnym poziomie rozumienia, używały większej liczby gestów niż dzieci prawidłowo rozwijające się pod względem językowym. Wnioskiem z tych badań jest teza, że gestów jako strategii kompensacyjnej w stosun-

ku do mowy używają dzieci z prawidłowym biernym słownikiem, lecz z ubogą mową czynną.

Uważa się, że SLI wpływa także na rozwój reprezentacji symbolicznej w zabawie (por. Lasota, 2007, 2008a). Wiele badań pozwala na konkluzję, że istnieje relacja między tymi dwoma typami zdolności, tj. mową i zabawą symboliczną.

Podsumowując, należy podkreślić, że u dzieci ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju językowego zarówno symboliczne ujmowanie rzeczywistości, jak i komunikacja niejęzykowa przebiegają w odmienny sposób niż u ich rówieśników z prawidłowym rozwojem mowy.

ROZDZIAŁ 2

METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ

UZASADNIENIE WYBORU PRZEDMIOTU BADAŃ

Prezentowane tu badania dotyczą rozwoju komunikacji i symbolizacji we wczesnym rozwoju ontogenetycznym. Ich celem była weryfikacja powiązań między dwoma systemami procesu komunikowania się, jakimi są komunikacja językowa i niejęzykowa.

Badania prowadzono w okresie wczesnego dzieciństwa, w którym zachodzi najwięcej zmian, kiedy rozwijają się i dopiero kształtują wszelkie zdolności i umiejętności psychomotoryczne, a co najważniejsze – kompetencja komunikacyjna.

Dotychczasowe badania potwierdzają istnienie prostoliniowej zależności rozwoju komunikacji językowej i niejęzykowej u dzieci prawidłowo rozwijających się. W omawianych badaniach chodziło o wykrycie i przeanalizowanie problemu komunikacji u dzieci z zaburzeniem jednego z systemów, mianowicie językowego. Podstawową grupę badaną stanowiły dzieci, u których wystąpiło prawdopodobieństwo specyficznego zaburzenia rozwoju językowego, określanego jako *Specific Language Impairment (SLI)*. U takich dzieci związek pomiędzy rozwojem mowy a rozwojem gestykulacji nie został jednoznacznie wyjaśniony w dotychczasowych badaniach. Szukano więc odpowiedzi na następujące pytania: W jaki sposób dzieci z ryzykiem SLI komunikują się z dorosłym? Czy komunikaty niejęzykowe stają się środkiem kompensacyjnym dla zaburzonego rozwoju językowego? Na czym polega różnica w poziomie komunikacji niejęzykowej u dzieci prawidłowo rozwijających się pod względem mowy i dzieci z zaburzonym rozwojem mowy?

Nowatorstwo badań opisanych w książce polega na tym, że wpisały się w zapotrzebowanie badań w dziedzinie komunikacji werbalnej i niewerbalnej przechodzących ewolucję w następujących kierunkach:

- Od studiów zachowań danej osoby do analizy zachowań obu uczestników procesu: uwaga badacza została skierowana na interakcję rodzic – dziecko, na wypracowane sposoby komunikowania się dziecka z rodzicami, na różnice w interakcjach mogące wynikać ze sposobu wychowywania dziecka.

- Od koncentrowania się na interakcji między nieznanymi (np. dziecko – eksperymentator) do uwzględnienia komunikacji między bliskimi osobami. Proponuje się badanie ekologiczne w naturalnych sytuacjach życia dziecka relacji interpersonalnych między dzieckiem a matką. W sytuacji naturalnych działań z rodzicem dziecko ma zapewnione poczucie bezpieczeństwa poprzez bliską obecność rodziców, którzy mogą stosować własne, wypróbowane już środki komunikacji ze swym dzieckiem.
- Od wyjaśniania zachowań wyłącznie warunkami kulturowymi lub cechami biopsychicznymi do jednoczesnego uwzględnienia obu rodzajów uwarunkowań. Przeprowadzono już wiele badań i jest obszerna literatura obcojęzyczna dotycząca zależności w rozwoju komunikacji niejęzykowej i językowej we wczesnej ontogenezie. W Polsce natomiast ten problem jest jeszcze wciąż mało poznany.
- Od badania danej funkcji w określonym momencie do badania zmian w czasie. Prezentowane badania empiryczne miały charakter longitudinalny, co umożliwiło obserwację zmian zachodzących w rozwoju komunikacji u dzieci.
- Od zgłębienia specyfiki zjawiska SLI w różnych kulturach (najwcześniej badania prowadzone były na dzieciach anglojęzycznych, a dopiero od kilku lat prowadzone są nad specyfiką SLI u dzieci mówiących w języku węgierskim, chorwackim czy japońskim) do odkrycia i zbadania problemu u dzieci polskich.

PROBLEMATYKA BADAWCZA

Prezentowane w książce badania empiryczne skupiają się wokół związku rozwoju komunikacji niejęzykowej i językowej u dzieci we wczesnej ontogenezie na przykładzie dzieci z opóźnionym rozwojem mowy, zakwalifikowanych do grupy z ryzykiem SLI. Badania te pokazują istnienie relacji pomiędzy rozwojem gestykulacji a rozwojem językowym u dzieci, a także różnice w strategiach komunikacyjnych stosowanych przez dzieci z różnym poziomem sprawności językowej. Zebrany materiał empiryczny pozwolił również na potwierdzenie tezy, jak ważna jest rola interakcji rodzic – dziecko w rozwoju zarówno języka, jak i komunikacji niejęzykowej u małych dzieci.

Głównym celem badań była odpowiedź na trzy pytania badawcze:

1. Czy istnieje związek pomiędzy poziomem rozwoju komunikacji niewerbalnej a poziomem rozwoju językowego u dzieci we wczesnym dzieciństwie (prawidłowo rozwijających się, z opóźnionym rozwojem mowy i ponadprzeciętnym rozwojem mowy)?
2. Czy dzieci z opóźnionym rozwojem mowy (z ryzykiem SLI) różnią się poziomem rozwoju gestykulacji we wczesnym dzieciństwie od dzieci o normalnym i ponadprzeciętnym rozwoju mowy?

W badaniach postawiono hipotezę, że dzieci z opóźnionym rozwojem językowym będą używać większej liczby gestów i innych niewerbalnych środków komunikacyjnych niż ich rówieśnicy z prawidłowym rozwojem językowym oraz że dzieci z ryzykiem SLI będą się posługiwać częściej komunikatami niewerbalnymi zastępującymi słowa, czyli gestami autonomicznymi, a dzieci o prawidłowym rozwoju językowym – częściej gestami dookreślającymi, to znaczy ilustrującymi mowę.

3. Czy matki dzieci z opóźnionym rozwojem mowy stosują odmienne strategie w komunikowaniu się z dzieckiem w zabawie? Założono bowiem, że istnieje relacja pomiędzy poziomem rozwoju mowy dziecka a strategią komunikacyjną stosowaną przez rodzica w dialogu z nim. Założono, że matki dzieci z podejrzeniem SLI, w porównaniu z pozostałymi rodzicami, częściej będą stosować strategię ograniczającą podczas komunikacji ze swoim dzieckiem i częściej będą stosować kontrolę imperatywną w postaci rozkazów i nakazów.

Zmiennymi zależnymi były takie czynniki, jak:

- 1) poziom rozwoju komunikacji niejęzykowej u dzieci osiemnastomiesięcznych, a następnie trzydziestomiesięcznych;
- 2) liczba i rodzaj gestów używanych w komunikacji z dorosłym przez dwuipółletnie dzieci;
- 3) rodzaje strategii stosowanych przez rodzica w komunikacji ze swoim dzieckiem.

Do zmiennych niezależnych zaliczono: poziom rozwoju mowy czynnej i biernej określony w 24. miesiącu życia (dla każdej z trzech grup badanych dzieci), wiek oraz płeć dziecka. W badaniu brano także pod uwagę: wykształcenie rodziców, poziom inteligencji niewerbalnej dziecka oraz jego stan zdrowia.

WARUNKI I PRZEBIEG BADAŃ ORAZ CHARAKTERYSTYKA BADANEJ GRUPY

Omówione w niniejszej publikacji badania stanowią część szeroko zakrojonych badań nad rozwojem mowy, prowadzonych pod kierunkiem doc. dr hab. Magdaleny Smoczyńskiej. Badania miały charakter longitudinalny i zostały przeprowadzone kilkuetapowo. Pierwszy zrealizowano wówczas, gdy dzieci były w 18. miesiącu życia, drugi – w 30. miesiącu życia dzieci, a rok później przeprowadzono trzeci etap – w 3;6 roku życia dzieci. W pierwszej fazie przeprowadzono badania przesiewowe na próbce około dwóch tysięcy dzieci. Wykorzystano w nich polską adaptację (Smoczyńskiej) kwestionariusza MacArthur-Bates Communicative Development Inventories „Słowa i Gesty”. Inwentarz ten służy do badania poziomu rozwoju mowy i gestów. Wypełniali go rodzice lub opiekunowie dzieci. Z badań tych zostały wyeliminowane dzieci z niską wagą urodzeniową

oraz te, u których występowały poważne zaburzenia rozwojowe, wady wrodzone czy choroby somatyczne, jak również dwujęzyczne.

Ponieważ w Polsce nie ma wystandaryzowanych testów językowych dla dzieci w wieku przedszkolnym oraz rzetelnych norm rozwoju mowy dla populacji dzieci w wieku od 2,5 do 7 lat, wykonano badanie z udziałem grupy poniżej normy językowej, to jest dzieci z podejrzeniem specyficznego zaburzenia rozwoju językowego (z ryzykiem SLI), oraz dwóch grup porównawczych, czyli dzieci rozwijających się prawidłowo pod względem językowym.

Wyniku badania kwestionariuszem MacArthur-Bates nie można uważać za podstawę diagnozy poziomu rozwoju mowy, bo opiera się na ocenie matki lub ojca, a nie samego dziecka. Za pomocą tej metody nie można zdiagnozować opóźnień rozwoju mowy, ale jedynie wyodrębnić grupę ryzyka opóźnionego rozwoju mowy. Jednak dotychczasowe badania, głównie amerykańskie (Fenson i in., 1993), nad wykorzystaniem kwestionariusza do wczesnej diagnozy rozwoju mowy i komunikacji, dowodzą, że najbardziej rzetelnymi wskaźnikami dla obu kwestionariuszy są: słownictwo czynne oraz łączenie wyrazów. Praktycznym zastosowaniem tego kwestionariusza jest więc selekcja dzieci z podejrzeniem występowania nieprawidłowego rozwoju mowy.

W efekcie wyselekcjonowano grupę dzieci, które w 18. i 24. miesiącu życia uzyskały w kwestionariuszu wynik poniżej 10 centyla według norm opracowanych przez Smoczyńską. Grupę podstawową stanowiły więc dzieci z podejrzeniem opóźnienia rozwoju językowego, czyli z ryzykiem *Specific Language Impairment*.

Podczas drugiego etapu badań przygotowano i przeprowadzono badania właściwe z dziećmi w 30. miesiącu życia. Badaną grupę podzielono zgodnie z normami Kwestionariusza „Słowa i Gesty” na trzy grupy. Kryterium podziału stanowił poziom rozwoju językowego. Wyróżniono:

1. GRUPĘ RYZYKA SLI (R), którą stanowiły dzieci z wynikami poniżej 10. centyla (w świetle badań przesiewowych charakteryzują się one opóźnionym rozwojem mowy), a jednocześnie nie wykazują żadnych innych dodatkowych problemów czy zaburzeń rozwojowych.
2. GRUPĘ PRZECIĘTNĄ (N), dopasowaną do grupy R pod względem wieku, płci dziecka oraz wykształcenia rodziców, w skład której wchodzi dzieci z tzw. dobrej normy, czyli takie, które uzyskały wynik pomiędzy 25. a 75. centylem.
3. GRUPĘ PONADPRZECIĘTNĄ (P), do której zaliczono dzieci z wynikiem bardzo wysokim (powyżej 75. centyla), także dopasowaną do grupy R pod względem wieku, płci oraz wykształcenia rodziców.

Analiza zebranego materiału badawczego opierała się na wynikach 99 dzieci (po 33 osoby badane w każdej z trzech wyróżnionych grup, z uwzględnieniem zróżnicowania według płci w każdej z grup). W każdej grupie znalazło się 14 dziewczynek oraz 19 chłopców.

Badania właściwe przeprowadzano w okresie czterech miesięcy, tak by wszystkie badane dzieci osiągnęły 30 miesiąc życia w chwili badania. Wykonywano je w towarzystwie rodzica w przystosowanej do tego celu Pracowni Badań nad Językiem Dziecka.

PROCEDURA BADAWCZA

Przy badaniu dziecka obecny był rodzic, który w części prób brał czynny udział, a w innych proszony był o bierne uczestnictwo. Całe spotkanie rejestrowane było za pomocą kamery wideo oraz na taśmie magnetofonowej. Do oceny rozwoju komunikacji niejęzykowej oraz strategii komunikacyjnych stosowanych przez dzieci z różną sprawnością językową wykorzystano kilka sytuacji quasi-eksperymentalnych.

Próby te obejmowały zarówno sytuacje zadaniowe, mało interakcyjne, nastawione na wykonanie zadania przez dziecko, jak i typowo komunikacyjne, zorientowane na jego interakcję z rodzicem:

1. Sytuacje zadaniowe – zabawy konstrukcyjne:
 - Wrzucanie figur.
 - Budowanie z klocków wieży.
 - Układanka – domek.
2. Sytuacje zabawowo-zadaniowe:
 - Zabawa poznawcza z planszami.
3. Sytuacje zabawowe:
 - Zabawa swobodna misiami.
4. Sytuacje interakcyjne:
 - Wspólne z rodzicem oglądanie/czytanie książeczki.

Gdy badane dzieci osiągnęły 3,5 roku, zrealizowano trzeci etap badań, w którym dokonywano oceny rozwoju intelektualnego za pomocą wystandaryzowanego narzędzia psychologicznego, jaką jest Międzynarodowa Wykonaniowa Skala Leitera do oceny poziomu inteligencji niewerbalnej. Celem było wykluczenie z badań dzieci poniżej intelektualnej normy rozwojowej.

Zaprojektowane sytuacje badawcze oraz wybranie trzech grup osób badanych w tym samym wieku pozwoliły spojrzeć całościowo na proces komunikacji, pokazać relację pomiędzy komunikatami werbalnymi i niewerbalnymi oraz to, jak jeden system komunikacji może stać się strategią kompensacyjną dla drugiego. Ponadto będzie można poznać, jak radzą sobie dzieci z opóźnioną mową, by komunikować swe potrzeby czy intencje.

Niniejsze badania pozwoliły na wskazanie, jakie miejsce zajmuje SLI wśród innych zaburzeń rozwoju mowy i języka dzieci w Polsce. Dzięki nim możliwe

jest opisanie opóźnienia rozwoju mowy nie tylko z uwzględnieniem kryterium językowego, ale przede wszystkim ilości i jakości środków pozawerbalnych.

Uzyskane wyniki przyniosły odpowiedź na pytanie, czy polskie dzieci z podejrzeniem SLI – w porównaniu z prawidłowo rozwijającymi się – częściej posługują się i więcej informacji przekazują za pomocą gestykulacji niż słów. Czy rzeczywiście stosowanie gestów, pełniących funkcję komunikacyjną, jest wypracowaną przez dzieci borykające się z problemem opóźnionej mowy strategią kompensacyjną?

Wiele zaplanowanych sytuacji eksperymentalnych, nawet tak zwykła, jak wspólne oglądanie książeczki przez dziecko i matkę, może pokazać, czy posługuje się ono komunikatami niewerbalnymi, kiedy nie potrafi wyrazić czegoś za pomocą języka. Zwrócono szczególną uwagę na komunikacyjne i kompensacyjne ujęcie gestykulacji u dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa.

Badania te pozwoliły na weryfikację tezy, że dzieci, które mają problem z językowym komunikowaniem się, używają w zastępstwie gestów i komunikatów niewerbalnych. Można podejrzewać, że istnieje zależność między rozwojem gestów a rozwojem mowy, nie wiadomo jednak, jak silna ona jest. Trzeba bowiem pamiętać, że dzieci w okresie przedwerbalnym posługują się komunikacją niewerbalną w celu komunikowania, a następnie gest jest coraz częściej zastępowany słowem. Ważne wydaje się więc zbadanie procesu rozwojowego w zakresie obu systemów komunikowania się dzieci, zwłaszcza u wykazujących zaburzenia w jednym z nich, a mianowicie w używaniu słów. Badania te pokazują różnice – pod względem rozwoju gestykulacji we wczesnym dzieciństwie – między dziećmi z SLI a tymi, które cechują się normalnym i ponadprzeciętnym rozwojem mowy. Przeprowadzone badania longitudinalne pozwoliły odpowiedzieć na pytanie, na czym ta różnica polega: czy rzeczywiście dzieci z SLI częściej posługują się komunikatami niewerbalnymi zastępującymi słowa, a dzieci prawidłowo rozwijające się – gestami dookreślającymi mowę (ilustratorami)?

Badanie kwestionariuszem MacArthur-Bates oraz zaprojektowane próby quasi-eksperymentalne dostarczyły danych umożliwiających analizę jakościową i ilościową, a także porównanie liczby i częstotliwości używania gestów i działań niewerbalnych przez dzieci w tym samym wieku, ale o różnym poziomie rozwoju mowy oraz płci.

Poziom i rodzaj komunikatów niejęzykowych używanych przez badane dzieci podczas interakcji z dorosłym oceniono w kontekście różnych sytuacji:

- Nieinterakcyjnej: zadaniowej (zabawy konstrukcyjne), w której rodzice są biernymi obserwatorami, a dziecko nastawione jest na wykonanie określonego zadania.
- Interakcyjnej: zabawowej (wspólna zabawa dziecka z rodzicem) czy typowej sytuacji komunikacyjnej, np. wspólnego oglądania książeczki.

Wykorzystane techniki badawcze pozwoliły również na nakreślenie rozwojowej linii strategii komunikacyjnych wypracowanych przez badane dzieci w zależności od poziomu rozwoju mowy.

W książce znajdują czytelnicy także odpowiedź na pytania: Jaka jest rola rodzica w rozwoju języka i komunikacji niewerbalnej dzieci? Czy rzeczywiście istnieje zależność między zachowaniem matek i stylem zabawy z dzieckiem a rozwojem językowym?

Obserwacja spontanicznej zabawy matki z dzieckiem pokazuje, jaki jest jej stosunek do niego, na ile rodzic angażuje się w zabawę, kto jest inicjatorem kontaktu, a przede wszystkim to, jakie strategie zachowania stosują rodzice w interakcji ze swoim dzieckiem oraz czy rodzice dzieci z SLI mają wypracowane odmienne strategie komunikowania się z nimi. Zebranie dość obszernego materiału empirycznego pozwoliło na dokonanie szczegółowych analiz ilościowych i jakościowych dotyczących różnic międzygrupowych i międzypłciowych w zakresie poziomu i rodzajów komunikacji niejęzykowej – gestykulacji, kontaktu wzrokowego, gestów adaptacyjnych oraz strategii zachowań rodziców.

ROZDZIAŁ 3

GESTY I SYMBOLE W KOMUNIKACJI DZIECI OSIEMNASTOMIESIĘCZNYCH

Coraz częściej akceptowane jest przypuszczenie, że w rozwoju ontogenetycznym ekspresja gestów stanowi wstęp do ekspresji słowa. W okresie przedślowym dziecko komunikuje się za pomocą gestów i innych środków niewerbalnych. Stwierdzenia takie bliskie są zwolennikom teorii ciągłości rozwoju, utrzymujących, że język dziecka jest kształtowany. Zastępują mowę lub ją dopełniają, sprawiając, by była bardziej zrozumiała i wyrazista. Gestykulacja w okresie niemowlęcym, jak wiadomo, pełni wiele funkcji pragmatycznych, takich jak: wyrażanie próśb, poleceń czy nawiązywanie kontaktu. Zanim małe dziecko zacznie mówić, potrafi pokazać, jakie jest duże (unosząc wysoko ręce), jak śpi, je, zamiata, myje zęby albo telefonuje, udaje, że leci samolotem (rozkładając ręce na boki) albo jedzie autem (udając ruchy kierownicą). Gesty te, zwane referencjalnymi, odzwierciedlają wygląd przedmiotów lub przebieg czynności, dzięki czemu są zrozumiałe dla wszystkich odbiorców. W toku dalszego rozwoju gesty stają się symbolem w procesie etykietowania przez dziecko przedmiotów, zdarzeń i właściwości. Dzieci uczą się konwencjonalnych gestów, które funkcjonują w określonych grupach społecznych i są wynikiem pewnej umowy społecznej, np.: wyciąganie dłoni na zgodę czy powitanie. Są świetnymi obserwatorami, stąd chętnie naśladują różne gesty dorosłych. Komunikacja osten-sywna, pojawiająca się najpóźniej w rozwoju ontogenetycznym, to zdolność dziecka do prowadzenia intencjonalnego pseudodialogu z dorosłym.

Opisane badania empiryczne pozwoliły na charakterystykę sprawności niejęzykowych małych dzieci z różnym poziomem sprawności językowych. Do określenia poziomu rozwoju komunikacji niejęzykowej i językowej dzieci osiemnastomiesięcznych wykorzystano metodę kwestionariuszową – polską adaptację (Smoczyńskiej) kwestionariusza MacArthur-Bates „Słowa i Gesty”. Inwentarz do badania poziomu rozwoju mowy (CDI) MacArthur-Bates jest popularną metodą do badania rozwoju języka dzieci w wieku od 8. do 16. miesiąca życia, które wydają się rozwijać prawidłowo, jak również dzieci starszych, z ryzykiem rozwojowych opóźnień. Instrument ten był wykorzystywany do badania dzieci z wyraźnymi chorobami klinicznymi (Scherer, D’Antonio, 1995), z zespołem Downa (Miller, Sedey, Miolo) oraz opóźnieniem mowy. Narzędzie to służy do selekcji dzieci, u których

występuje prawdopodobieństwo nieprawidłowego rozwoju mowy. Odkąd w 1993 roku opublikowano najnowszą wersję CDI, wzrosła liczba badań i praktycznych zastosowań tego kwestionariusza. Istnieje wiele jego adaptacji, np. włoska (Caselli i in., 1993), hiszpańska (Jackson-Maldonado i in., 1993), japońska (Ogura i in., 1993) i szwedzka (Eriksson, Berglund, 1993, za: Fenson, 1994). Pierwszą wersję polskiej adaptacji tego kwestionariusza opracowała Smoczyńska w Krakowie w 1999 roku. Psychologowie z wielu krajów, zainteresowani oceną umiejętności wczesnej komunikacji u dzieci w różnych kulturach, korzystają właśnie z tego narzędzia. Metoda ta opiera się na wiedzy rodziców na temat językowego i niejęzykowego rozwoju własnych dzieci. Inwentarz składa się z dwóch części. Pierwsza dotyczy języka i jego rozwoju, druga natomiast ocenia rozwój komunikacji niejęzykowej: gestów oraz działań niewerbalnych. W jej skład wchodzi pięć różnych kategorii. Są to:

- A. Pierwsze gesty komunikatywne.
- B. Zabawy i rytuały.
- C. Działania na przedmiotach.
- D. Zabawa lalką lub misiem: naśladowanie rodziców.
- E. Naśladowanie innych czynności dorosłych (na przedmiotach lub zabawkach).

Dokładna analiza narzędzia kwestionariuszowego pozwoliła na odnalezienie istotnych różnic w zakresie posługiwania się gestami różnego typu oraz działaniami mającymi charakter naśladownictwa czy przypominającymi początki zabaw symbolicznych pomiędzy dziećmi z podejrzeniem specyficznych zaburzeń językowych a dziećmi z grup: przeciętnej i ponadprzeciętnej.

Dwie poniższe tabele pokazują, jak bardzo dzieci zakwalifikowane do grupy z ryzykiem SLI odbiegały od dzieci w normie językowej pod względem rozwoju mowy.

Tabela 2. Poziom mowy biernej u dzieci w 18. miesiącu życia

| Płeć \ Grupa | Z ryzykiem SLI (R) | Przeciętna (N) | Ponadprzeciętna (P) |
|--------------|---------------------|----------------|---------------------|
| | Średnia liczba słów | | |
| Chłopcy | 155 | 203 | 260 |
| Dziewczynki | 202 | 221 | 298 |

Źródło: wszystkie tabele i wykresy: opracowanie własne.

Analizując poziom rozwoju mowy biernej, czyli rozumienia, stwierdzono istnienie dużych różnic na poziomie istotności statystycznej pomiędzy grupami w obrębie danej płci, zarówno u chłopców, jak i dziewcząt. Okazuje się, że najwięcej słów znają i rozumieją chłopcy z grupy ponadprzeciętnej. Różnią się oni od chłopców zarówno z podejrzeniem SLI, jak i z grupy przeciętnej. Zdaniem rodzi-

ców, chłopcy z grupy powyżej normy językowej ustalonej w wieku dwóch lat, już w wieku 1;6 rozumieją średnio około 260 słów. Patrząc na wyniki chłopców z grupy poniżej przeciętnej, można stwierdzić, że ci znają biernie jedynie 155 słów. Chłopcy z grupy przeciętnej znaleźli się pośrodku, rozumieją więcej o prawie 50 słów od grupy poniżej przeciętnej, ale mniej o 50 od grupy ponadprzeciętnej. Różnice te jednak nie osiągają poziomu istotności statystycznej.

Podobna zależność występuje w przypadku płci żeńskiej. Dziewczynki należące do grupy ponadprzeciętnej istotnie różnią się w obrębie własnej płci zarówno od rówieśniczek z grupy ryzyka SLI, jak i z grupy przeciętnej. Można zauważyć, że zarówno u chłopców, jak i dziewczynek różnica pomiędzy poziomem mowy bierniej w grupach poniżej przeciętnej oraz ponadprzeciętnej wynosi prawie sto słów. W tabeli 3 zamieszczono osiągnięcia badanych dzieci w zakresie używania mowy, czyli mowy czynnej.

Tabela 3. Poziom mowy czynnej u dzieci w 18. miesiącu życia

| Płeć \ Grupa | Z podejrzeniem SLI (R) | Przeciętna (N) | Ponadprzeciętna (P) |
|--------------|------------------------|----------------|---------------------|
| | Średnia liczba słów | | |
| Chłopcy | 9 | 29 | 70 |
| Dziewczynki | 14 | 40 | 125 |

Szczegółowa analiza wyników dotyczących komunikacji językowej pokazuje, że zarówno u chłopców, jak i dziewczynek w obrębie danej płci występują różnice nie tylko w mowie bierniej, ale także w zakresie produkcji słów. Największą liczbą słów w mowie czynnej, jak się można było spodziewać, posługiwały się dzieci z grupy ponadprzeciętnej. W ocenie rodziców dziewczynki z grupy P znają i posługują się czynnie 125 wyrazami w komunikacji z otoczeniem, natomiast osiemnastomiesięczne dziewczynki z grupy poniżej przeciętnej używały tylko 14 słów. Dziewczynki z grupy przeciętnej używały około 40 słów w komunikacji z dorosłym. Różnica pomiędzy wszystkimi grupami jest istotna statystycznie.

Podobna sytuacja pojawia się w grupach chłopców. Różnica w zakresie posługiwania się mową czynną występuje pomiędzy wszystkimi grupami i jest istotna statystycznie. Okazuje się, że chłopcy wykazują czynną znajomość znacząco mniejszej liczby słów niż dziewczynki. Najwięcej wyrazów, choć dwukrotnie mniej niż dziewczynki z tej samej grupy, używają chłopcy zakwalifikowani do grupy ponadprzeciętnej, czyli o ponadprzeciętnym rozwoju językowym. Wykazują czynną znajomość 70 słów, lecz i tak jest to znacząco większa liczba w porównaniu z tą, jaka cechuje mowę czynną chłopców z pozostałych grup (grupa przeciętna średnio 29 słów, a w grupie poniżej przeciętnej chłopcy używali średnio około dziewięciu słów w komunikacji z rodzicem).

Poziom znajomości komunikatów i symboli niejęzykowych oceniono na podstawie analizy ogólnej oraz szczegółowej 63 gestów i działań niewerbalnych ujętych w inwentarzu MacArthur-Bates.

Tabela 4. Poziom komunikacji niejęzykowej badanych dzieci w wieku 1;6

| Płeć \ Grupa | Z podejrzeniem SLI (R) | Przeciętna (N) | Ponadprzeciętna (P) |
|--------------|---|----------------|---------------------|
| | Średnia liczba gestów i aktów niewerbalnych | | |
| Chłopcy | 40 | 42 | 45 |
| Dziewczynki | 48 | 48 | 52 |

Największą znajomością gestów wykazały się dziewczynki z grupy ponadprzeciętnej (ponad 50 gestów). Jednak w obrębie płci żeńskiej nie ma różnic istotnych statystycznie. Dziewczynki zarówno z grupy poniżej przeciętnej, jak i w normie w komunikacji z dorosłym i zabawie ujawniały czynną znajomość 48 gestów i działań niewerbalnych (zob. tabela 4).

W grupie płci męskiej istotna różnica wystąpiła pomiędzy grupami poniżej oraz powyżej normy językowej. Chłopcy z podejrzeniem opóźnionego rozwoju językowego posługiwali się najmniejszą liczbą działań niejęzykowych ujętych w wykorzystanym narzędziu badawczym. Średnio na 63 gesty uwzględnione w kwestionariuszu wykazywali oni znajomość około 2/3, czyli 40 gestów.

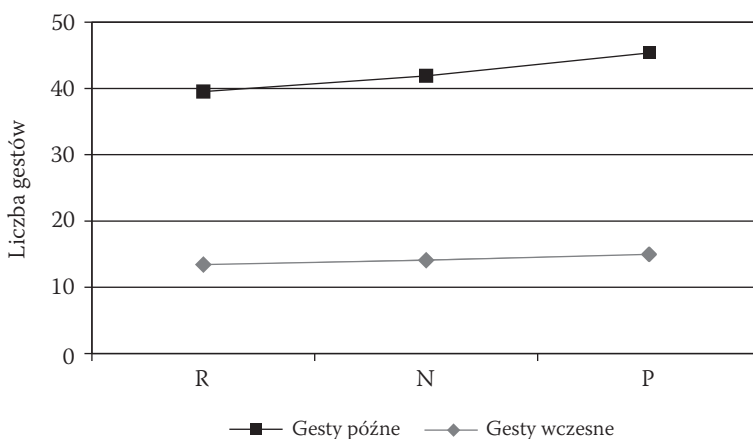
Wszystkie oceniane gesty i działania niejęzykowe podzielono na dwie kategorie, w zależności od momentu pojawiania się ich w ontogenezie. Do GESTÓW WCZESNYCH, czyli takich, które pojawiają się w rozwoju ontogenetycznym dziecka przed 10. miesiącem życia, zaliczono gesty komunikatywne oraz proste zabawy społeczne. GESTY PÓŹNE to później ujawniające się gesty (po 10. miesiącu życia); przyporządkowano do nich przede wszystkim działania naśladowcze oraz zabawy o charakterze symbolicznym. Poszczególne kategorie nie są takie same pod względem liczby: do gestów wczesnych zaliczono 18 gestów i aktów niejęzykowych, natomiast do późnych – 45 gestów.

Tabela 5. Średnia liczba gestów i działań niejęzykowych – wczesnych i późnych – używanych przez dzieci w wieku 1;6

| Płeć \ Grupa | Gesty wczesne | | | Gesty późne | | |
|--------------|-------------------------|--------------|---------------------|-------------------------|--------------|---------------------|
| | Poniżej przeciętnej (R) | W normie (N) | Ponadprzeciętna (P) | Poniżej przeciętnej (R) | W normie (N) | Ponadprzeciętna (P) |
| | Średnia liczba gestów | | | | | |
| Chłopcy | 13 | 14 | 15 | 26 | 28 | 30 |
| Dziewczynki | 15 | 16 | 16 | 32 | 32 | 35 |

Prawie wszystkie badane dzieci prezentowały już w komunikacji z dorosłym większość GESTÓW WCZESNYCH. Średnio na 18 z nich – niezależnie od grupy – używały około 16. Jedynie chłopcy z ryzykiem SLI posługiwali się, według matek, 13 gestami. Natomiast w odniesieniu do gestów późnych okazało się, że badane dzieci używały około 2/3 gestów czy działań ujętych w kwestionariuszu. Badane dziewczynki nie różniły się między sobą liczbą gestów używanych w komunikacji oraz w zabawie – ani w zakresie gestów wczesnych, ani późnych. Natomiast pomiędzy poszczególnymi grupami chłopców pojawiły się istotne różnice (zob. wykres 1).

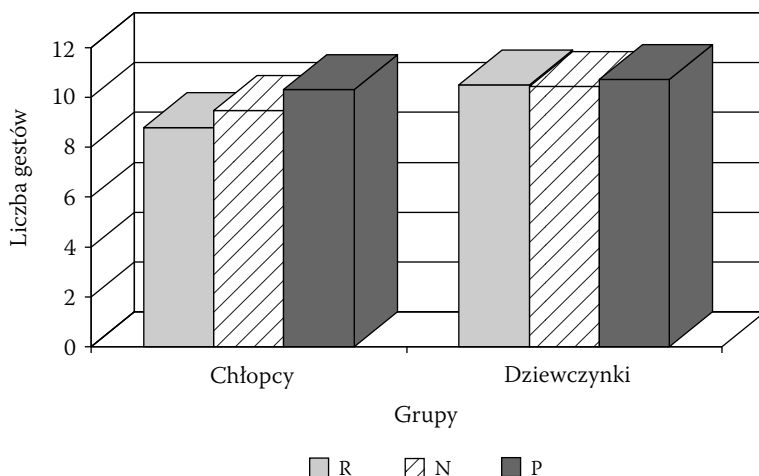
Wykres 1. Osiągnięcia chłopców osiemnastomiesięcznych w zakresie gestów wczesnych i późnych



Zarówno w obrębie gestów wczesnych, jak i późnych chłopcy z grupy poniżej przeciętnej różnią się na poziomie istotności statystycznej od chłopców z grupy ponadprzeciętnej. Różnica pojawiła się w zakresie gestów wczesnych i późnych, co oznacza, że grupa dzieci zakwalifikowana do grupy ryzyka SLI charakteryzuje się nie tylko obniżonym poziomem językowym, ale także mniejszą czynną znajomością gestów i działań niewerbalnych niż dzieci z grupy P – o rozwoju ponadprzeciętnym.

Dokonano również szczegółowej analizy pozwalającej na ocenę poziomu komunikacji niejęzykowej osiemnastomiesięcznych dzieci w ramach poszczególnych kategorii ujętych w kwestionariuszu MacArthur-Bates.

Wykres 2. Osiągnięcia dzieci w wieku 1;6 w zakresie „Pierwszych gestów komunikatywnych”



Kategoria „Pierwszych gestów komunikatywnych” obejmuje 12 prostych gestów i działań niewerbalnych. Analiza wyników wykazała brak istotnych statystycznie różnic w liczbie używanych gestów z tej kategorii w obrębie płci żeńskiej oraz istotne różnice w grupie chłopców. Znacząca różnica, jak się można było spodziewać, pojawiła się pomiędzy grupami poniżej przeciętnej i ponadprzeciętnej. Chłopcy należący do grupy poniżej normy językowej wykazali się znajomością najmniejszej liczby podstawowych gestów używanych w komunikacji z dorosłym w porównaniu z pozostałymi grupami chłopców i wszystkimi badanymi grupami dziewczynek.

Pierwsze gesty komunikatywne mogły mieć charakter wskazujący oraz opisujący elementy rzeczywistości. Pierwsza kategoria to tzw. GESTY PROTOIMPERATYWNE, np. wyciąganie ręki, pokazywanie. W tabeli 6 umieszczono różnice pomiędzy badanymi dziećmi w zakresie umiejętności wykonywania tych gestów.

Na podstawie zebranych danych stwierdzono, że prawie wszystkie dzieci osiemnastomiesięczne mają w swoim repertuarze gestów potrzebnych do komunikacji większość gestów protoimperatywnych. Najłatwiejsze okazały się gesty podstawowe w komunikacji z rodzicem, czyli podnoszenie rączek do góry, wyciąganie ręki czy dawanie przedmiotu drugiej osobie. Najrzadziej – spośród imperatywów – prezentowanym gestem był „palec na ustach”, oznaczający „cicho”. Znaleźniono istotną statystycznie różnicę pomiędzy grupami poniżej przeciętnej i przeciętną a ponadprzeciętną właśnie w odniesieniu do częstości używania tego gestu przez chłopców. Najmniejsza liczba badanych dzieci właśnie z grupy ryzyka SLI znała i używała ten gest (rodzice zauważyli go tylko u 21% badanych chłopców). W grupie ponadprzeciętnej zaobserwowali oni gest oznaczający „cicho” u ponad połowy badanych dzieci.

Tabela 6. Procentowa liczba dzieci prezentujących gesty protoimperatywne w komunikowaniu się

| Płeć Grupy | Chłopcy | | | Dziewczynki | | |
|-------------------------|---------|------|------|-------------|------|------|
| | R | N | P | R | N | P |
| Protoimperatywne | % | | | % | | |
| Wyciąga rękę | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Daje przedmiot | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Pokazuje palcem | 94,7 | 100 | 94,7 | 92,9 | 92,9 | 100 |
| Podnosi rączki | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Palec na ustach: cicho! | 21,1 | 26,3 | 63,2 | 64,3 | 57,1 | 64,3 |
| Otwiera i zamyka dłoń | 89,5 | 78,9 | 94,7 | 100 | 92,9 | 92,9 |

Do drugiej kategorii – gestów opisujących rzeczywistość, w tym wypadku własne zachowania i pragnienia – zaliczono takie gesty, jak: kręcenie głową potakująco lub przecząco, posyłanie całusów czy wzruszanie ramionami. Badane dzieci w komunikacji z rodzicami wykazywały duże zróżnicowanie międzygrupowe i międzypłciowe w zakresie używania poszczególnych GESTÓW PROTODEKLARATYWNYCH (por. tabela 7).

Tabela 7. Procentowa liczba dzieci używających gestów protodeklaratywnych

| Płeć Grupy | Chłopcy | | | Dziewczynki | | |
|------------------------|---------|------|------|-------------|------|------|
| | R | N | P | R | N | P |
| Protodeklaratywne | % | | | % | | |
| Robi „pa pa” | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Kręci głową przecząco | 78,9 | 94,7 | 94,7 | 85,7 | 100 | 100 |
| Kręci głową potakująco | 42,1 | 52,6 | 68,4 | 71,4 | 71,4 | 78,6 |
| Posyła całusy | 42,1 | 52,6 | 68,4 | 71,4 | 85,7 | 78,6 |
| Młaszczę „mniem mniem” | 47,4 | 57,9 | 68,4 | 71,4 | 50,0 | 64,3 |
| Wzrusza ramionami | 63,2 | 84,2 | 78,9 | 92,9 | 92,9 | 92,9 |

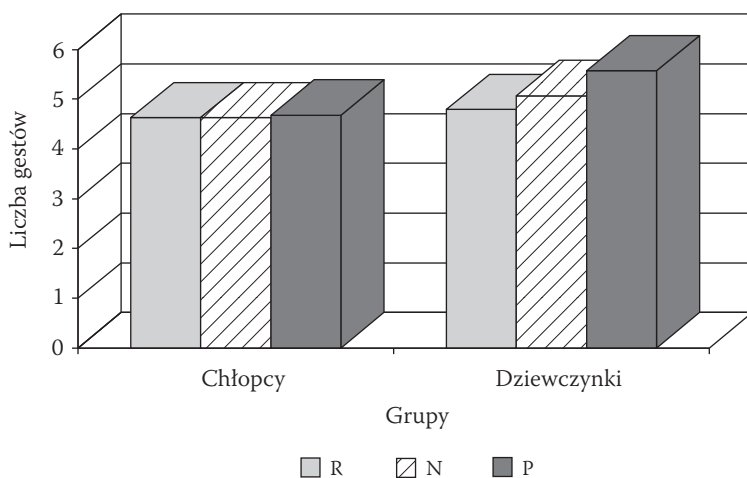
Chłopcy z grupy poniżej przeciętnej w zakresie czterech gestów deklaratywnych nie osiągnęli poziomu 50% częstości ich pojawiania się. Najłatwiejszym dla dzieci gestem okazał się deklaratywny gest „pa pa”. Wszystkie badane dzieci osiemnastomiesięczne wykazywały czynną jego znajomość. Również gest przeczenia wydaje się łatwiejszym i wcześniej nabywanym gestem w toku ontogenezy niż potakiwania.

Patrząc na wyniki uzyskane przez poszczególne grupy w obrębie danej płci, można zauważyć tendencję rosnącą w zakresie częstości pojawiania się poszczególnych gestów u dzieci w zależności od poziomu rozwoju mowy. Dzieci z grupy poniżej normy językowej charakteryzują się najbardziej ubogim słownikiem werbalnym, a także najniższym poziomem konwencjonalnych komunikatów niejęzykowych. Jedynym gestem częściej używanym przez dziewczynki z opóźnionym rozwojem językowym w porównaniu do pozostałych dziewczynek jest gest „młascze mniam, mniam”. Wszystkie pozostałe protodeklaratywy częściej prezentowane były przez dziewczynki z grup przeciętnej i ponadprzeciętnej niż przez dziewczynki z grupy ryzyka SLI.

Analiza gestów komunikatywnych wykazała, że dzieci wcześniej nabywają i używają gestów należących do kategorii protoimperatywów, później w ontogenezie natomiast pojawiają się gesty protodeklaratywne.

Inną kategorią aktów i działań niewerbalnych zaliczonych do gestów wczesnych są „Zabawy i rytuały”. W tej kategorii ujęto zabawy uwarunkowane kulturowo. W polskiej adaptacji znalazły się proste zabawy o charakterze społecznym, takie jak: „srocza kaszkę warzyła”, „jaki jestem duży” czy zabawa w „a ku ku”.

Wykres 3. Osiągnięcia dzieci w wieku 1;6 w zakresie „Zabaw i rytuałów”



Analiza wyników wykazała brak istotnych różnic w zakresie liczby prezentowanych działań i zabaw społecznych pomiędzy trzema badanymi grupami chłopców. Odnotowano zaś istotną różnicę u dziewczynek między grupami poniżej przeciętnej i powyżej przeciętnej, a także pomiędzy grupami przeciętną i ponadprzeciętną.

Bardziej szczegółowa analiza pokazała jednak, że w zależności od poziomu rozwoju mowy badane dzieci częściej lub rzadziej prezentowały dane akty niewerbalne w ocenie swoich rodziców.

Tabela 8. Procentowa liczba badanych dzieci, u których zaobserwowano działania niejęzykowe z kategorii „Zabawy i rytuały” (grupa R – poniżej normy, N – w normie, P – ponadprzeciętna)

| Płeć Grupy | Chłopcy | | | Dziewczynki | | |
|-------------------------|---------|-------|-------|-------------|-------|-------|
| | R | N | P | R | N | P |
| Zabawy | % | | | % | | |
| Zabawa w „a ku ku” | 100 | 94,74 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Zabawa w „sroczkę” | 78,95 | 78,95 | 63,16 | 78,60 | 78,60 | 100 |
| Gest „jaki jestem duży” | 42,11 | 47,37 | 42,11 | 35,71 | 50 | 71,43 |
| Zabawa w „berka” | 94,74 | 68,42 | 89,47 | 85,71 | 92,90 | 92,86 |
| „Śpiewa” | 57,89 | 73,68 | 73,68 | 78,57 | 85,71 | 92,86 |
| „Tańczy” | 89,47 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Zdaniem rodziców i opiekunów badanych dzieci prawie wszyscy chłopcy znali zabawę społeczną „a ku ku” oraz „taniec”. Najrzadziej natomiast obserwowano u chłopców, bez względu na grupę, gest „jaki jestem duży”. Ten rodzaj zabawy rodzice zauważyli u mniej niż połowy osiemnastomiesięcznych dzieci. Istotna statystycznie różnica pomiędzy chłopcami pojawiła się tylko w przypadku jednego działania – zabawy „w berka”. Najczęściej podejmowali ją bowiem chłopcy z grup poniżej przeciętnej oraz ponadprzeciętnej (90% chłopców), natomiast znacząco mniej chłopców z grupy przeciętnej (69%) wykazywało się jej znajomością. U chłopców rozwój gestów i prostych działań społecznych wydaje się przebiegać podobnie jak u dziewczynek. Wszyscy rodzice badanych dziewczynek twierdzili, że ich córki znają zabawę w „a ku ku” oraz że „tańczą”. Podobnie jak chłopcy, dziewczynki najrzadziej pokazywały gest: „jaka jestem duża”, choć jego przejawy zaobserwowano u połowy dziewczynek z grupy przeciętnej i ponad 70% z ponadprzeciętnej. Rzadko prezentowały natomiast ten gest dziewczynki z grupy ryzyka SLI, bo tylko u 35% zaobserwowano taki rodzaj działania. Takie zaba-

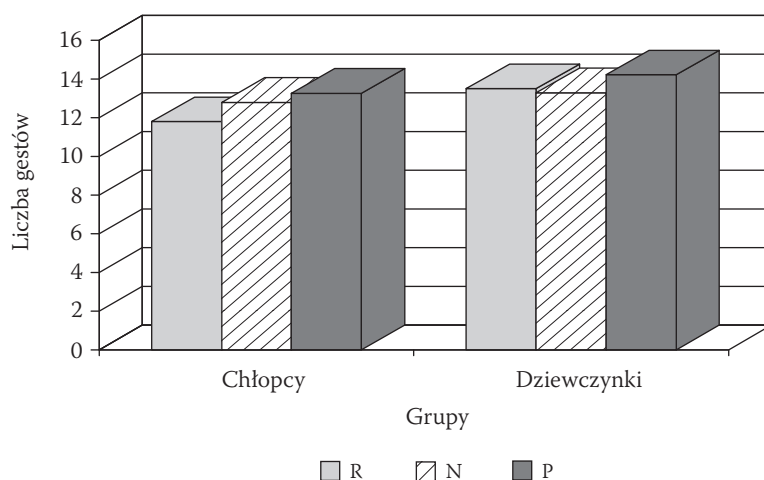


Fotografia 3. Gest ilustrujący, „jaki jestem duży”

wy, jak: „w sroczkę”, „berka” „czy śpiewanie”, najrzadziej podejmowały dziewczynki z podejrzeniem specyficznego zaburzenia rozwoju językowego.

Kolejną kategorią były działania na przedmiotach – o charakterze czynności samoobsługowych (praksje), np. „czesanie się szczotką”, „mycie zębów”. Do kategorii tej załączono także pierwsze gesty symboliczne, np. „przykładanie głowy do ręki i udawanie, że się śpi”, oraz zabawy manipulacyjno-funkcjonalne (rozmowa telefoniczna czy zabawa samolotem). Inne działania miały charakter symboliczny, np. „przelewanie płynów na niby”, „mieszanie płynów na niby”.

Wykres 4. Osiągnięcia dzieci osiemnastomiesięcznych w zakresie „Działań na przedmiotach”



Czy badane dzieci różniły się liczbą prezentowanych gestów i działań samoobsługowych w zależności od poziomu rozwoju mowy? Odpowiedź na to pytanie jest twierdząca (zob. wykres 4). Istotna różnica pomiędzy grupami pojawiła się u chłopców. Najwięcej działań na przedmiotach zaobserwowano u chłopców z grupy ponadprzeciętnej, a najmniejszą ich liczbę zaobserwowali rodzice dzieci słabo mówiących (z grupy R). Różnica pomiędzy tymi grupami okazała się istotna statystycznie. Natomiast dziewczynki, bez względu na poziom rozwoju językowego, posługiwały się poszczególnymi gestami z podobną częstotliwością. Tabela 9 pozwala na bardziej szczegółową analizę występowania poszczególnych gestów czy działań niejęzykowych należących do tej kategorii.

Odrębna analiza obu płci wykazała, że w grupie badanych chłopców wszyscy rodzice zaobserwowali takie działanie samoobsługowe, jak: „czesanie się szczotką”. Wszyscy chłopcy w 18. m.ż. potrafili bawić się „autkami”, co zresztą nie jest zaskakujące. Wszyscy chłopcy potrafili także i często bawili się w „rzucanie piłką”. Kolejną, bardzo typową zabawą w tym wieku jest również „przykładanie do ucha słu-

chawki telefonu”. Analiza działań na przedmiotach u dzieci płci żeńskiej wykazała podobieństwo do zabaw chłopców. Oznacza to, że dziewczynki tak samo często jak chłopcy, bez względu na poziom językowy, bawiły się piłką oraz w rozmowę telefoniczną, „przykładając słuchawkę do ucha”. Zdaniem rodziców, większość badanych dziewczynek (powyżej 90%) potrafiła wykonać proste czynności samoobsługowe, takie jak: „mycie rąk” czy „próba włożenia czapki”.

Tabela 9. Procentowa liczba badanych dzieci, u których zaobserwowano prakse lub działania na przedmiotach

| Działania na przedmiotach | Chłopcy | | | Dziewczynki | | |
|--|---------|-------|-------|-------------|-------|-------|
| | R | N | P | R | N | P |
| | % | | | % | | |
| Rzuca piłką | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Czesze się szczotką | 100 | 100 | 100 | 92,86 | 92,86 | 85,71 |
| Przykłada słuchawkę do ucha | 94,74 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Jeździ autkiem | 100 | 100 | 94,74 | 100 | 85,71 | 92,86 |
| Je łyżką lub widelcem | 84,21 | 89,47 | 94,74 | 92,86 | 85,71 | 92,86 |
| Pije płyny z kubka | 89,47 | 89,47 | 84,21 | 100 | 78,57 | 92,86 |
| Myje zęby | 78,95 | 73,68 | 89,47 | 92,86 | 71,43 | 85,71 |
| Myje/wyciera twarz | 73,68 | 63,16 | 84,21 | 92,86 | 92,86 | 100 |
| Wkłada czapkę | 78,95 | 84,21 | 84,21 | 100 | 92,86 | 92,86 |
| Wkłada buta | 73,68 | 84,21 | 89,47 | 92,86 | 85,71 | 100 |
| Dmucha/pokazuje, że gorące | 47,37 | 73,68 | 78,95 | 78,57 | 85,71 | 92,86 |
| Wącha kwiatki | 73,68 | 63,16 | 89,47 | 64,29 | 71,43 | 100 |
| Przykłada rękę do głowy/pokazuje, że śpi | 26,32 | 42,11 | 52,63 | 57,14 | 64,29 | 71,43 |
| Zakłada korale | 42,11 | 52,63 | 57,89 | 50,00 | 78,57 | 85,71 |
| Przelewa płyny na niby | 36,84 | 47,37 | 36,84 | 28,57 | 50,00 | 50,00 |
| Na niby miesza łyżeczką | 57,89 | 57,89 | 47,37 | 78,57 | 64,30 | 71,43 |
| Trzyma samolocik i lata nim | 21,05 | 57,89 | 42,11 | 28,57 | 28,57 | 7,14 |

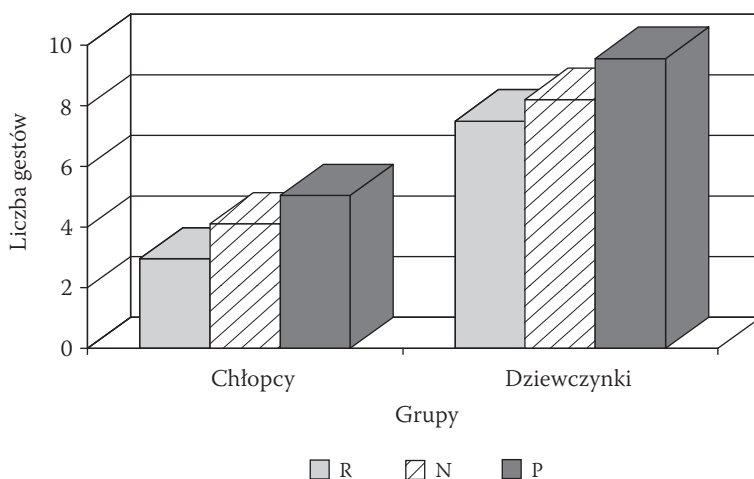
Największe rozbieżności dotyczące częstości używania poszczególnych gestów w grupie chłopców wystąpiły w dwóch działaniach. Gest „pokazywania, że coś jest gorące, poprzez dmuchanie lub odsuwanie palca” najrzadziej, bo tylko u połowy chłopców, był zauważany w grupie poniżej przeciętnej, natomiast w pozostałych

grupach można było go zaobserwować u co najmniej 70% dzieci. Różnica pojawiła się także w odniesieniu do zabawy samolocikiem, szczególnie pomiędzy dziećmi w normie i poniżej normy. Tylko 1/5 badanych chłopców z grupy poniżej przeciętnej podejmowała taką zabawę, natomiast w przeciętnej zaobserwowano ją u ponad połowy badanych.

Największe różnice pomiędzy badanymi grupami w obrębie płci żeńskiej dotyczyły „zakładania koralików”, które rzadziej obserwowano u dziewczynek z grupy ryzyka SLI (tylko u połowy badanych) w porównaniu z dwoma pozostałymi grupami. Według rodziców dziewczynek z grup porównawczych, aż 80% dzieci zakładało koraliki lub bransoletkę. Równie rzadko dziewczynki z grupy poniżej przeciętnej bawiły się, „wąchając kwiatki”. Takie działanie najczęściej zauważane było przez rodziców dziewczynek z grupy ponadprzeciętnej. Zabawą, którą najrzadziej oni obserwowali, bez względu na poziom mowy, była „zabawa samolotem” (u 1/3 dziewczynek z grup poniżej przeciętnej oraz przeciętnej i tylko u 7% z ponadprzeciętnej). Przejawy zabaw o charakterze symbolicznym również częściej obserwowane były u dzieci charakteryzujących się prawidłowym rozwojem językowym. Tylko 1/3 dziewczynek z grupy poniżej przeciętnej wykazywała zabawę w udawanie, np. „w przelewanie płynów na niby”, w co potrafiła się bawić połowa badanych dziewczynek z grup przeciętnej i ponadprzeciętnej. Łatwiejszą zabawą symboliczną okazało się „mieszanie na niby łyżeczką”, którą zaobserwowano u prawie 80% dziewczynek z ryzykiem zaburzeń językowych, a nieco mniej u dziewczynek z grup porównawczych.

Pojawianie się innych, typowych zabaw o charakterze symbolicznym u dzieci osiemnastomiesięcznych pokazała analiza gestów i działań ujętych w kategorii „Zabawa lalką/misiem”.

Wykres 5. Osiągnięcia dzieci w wieku 1;6 w zakresie działań niejęzykowych ujętych w kategorii „Zabawa lalką/misiem”



Analiza częstości i liczby prezentowanych gestów i działań niewerbalnych o charakterze symbolicznym wykazała znaczące różnice pomiędzy dziećmi zarówno ze względu na poziom językowy, jak i płeć. Zdecydowanie najrzadziej zabawy i działania symboliczne prezentowane były przez chłopców z grupy ryzyka SLI. Ujawniają oni średnio znajomość trzech na 13 działań symbolicznych w zabawie, natomiast chłopcy z grupy powyżej normy językowej potrafili wykorzystać w zabawie około pięciu różnych rodzajów działań na niby. Okazało się także, że dziewczynki z grupy poniżej przeciętnej również mają mniejszy repertuar działań symbolicznych w porównaniu z rówieśniczkami z grupy ponadprzeciętnej, choć dziewczynki prezentują więcej działań symbolicznych niż chłopcy. Na przykład dziewczynki z ryzykiem SLI posługują się ośmioma działaniami na 13 ujętych w tej kategorii, natomiast z grupy ponadprzeciętnej – 10. Może się wydawać, że różnica jest niewielka, ale okazała się istotna statystycznie. Które gesty i działania symboliczne są najczęściej wykorzystywane przez dzieci w zabawie? Pokazuje to poniższa tabela.

Tabela 10. Procentowa liczba badanych dzieci, u których zaobserwowano gesty i zabawy symboliczne z kategorii „Zabawa lalką/misiem”

| Płeć Grupy | Chłopcy | | | Dziewczynki | | |
|---------------------|---------|-------|-------|-------------|-------|-------|
| | R | N | P | R | N | P |
| Zabawa lalką/misiem | % | | | % | | |
| Kładzie do łóżka | 31,58 | 36,84 | 47,37 | 50,00 | 71,43 | 92,86 |
| Przykrywa kocykiem | 31,58 | 15,79 | 36,84 | 64,29 | 64,29 | 78,57 |
| Karmi z butelki | 26,32 | 36,84 | 26,32 | 64,29 | 50,00 | 85,71 |
| Karmi łyżką | 26,32 | 42,11 | 42,11 | 78,57 | 71,43 | 78,57 |
| Czesze | 10,53 | 21,05 | 47,37 | 64,29 | 64,29 | 64,29 |
| Nosi na rękach | 31,58 | 52,63 | 57,89 | 71,43 | 78,57 | 78,57 |
| Wози w wózku | 42,11 | 52,63 | 31,58 | 78,57 | 85,71 | 78,57 |
| Hušta, kołysze | 10,53 | 31,58 | 31,58 | 57,14 | 71,43 | 85,71 |
| Całuje, ściska | 47,37 | 68,42 | 89,47 | 85,71 | 78,57 | 92,86 |
| Ubiera | 10,53 | 26,32 | 21,05 | 57,14 | 71,43 | 64,29 |
| Myje, wyciera | 10,53 | 10,53 | 36,84 | 35,71 | 28,57 | 64,29 |
| Przewija | 5,26 | 5,26 | 0,00 | 14,29 | 35,71 | 42,88 |
| Mówi do lalki | 10,53 | 10,53 | 36,84 | 28,57 | 50,00 | 50,00 |

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że dzieci osiemnastomiesięczne dopiero nabywają umiejętność symbolizacji, czego przejawem są pierwsze zabawy

symboliczne. Badania empiryczne pokazały, że nie wszystkie działania symboliczne były prezentowane w tym samym stopniu przez dzieci z poszczególnych grup, zarówno ze względu na płeć, jak i stopień opanowania języka. Żadne z działań symbolicznych nie pojawiło się u wszystkich badanych dzieci. Najczęstszym symbolicznym aktem niewerbalnym, który zauważyli rodzice, był gest „całowania, ściskania lalki/misia”. Pod względem częstości przejawiania tego zachowania w zabawie przez dzieci zaznaczyły się różnice pomiędzy grupami. Wśród chłopców najczęściej obserwowano go w grupie ponadprzeciętnej, a najrzadziej w grupie poniżej przeciętnej. Taki gest ujawniło w zabawach prawie 90% chłopców z grupy powyżej normy, około 70% z przeciętnej i tylko mniej niż połowa z poniżej przeciętnej. Istotne różnice pomiędzy chłopcami pojawiły się także w przypadku gestu „czesania misia”. Taką zabawę zauważono tylko u 10% chłopców z podejrzeniem SLI, a prawie u połowy z grupy ponadprzeciętnej. Wyniki ujęte w tabeli 10 pokazują, że żaden inny gest symboliczny, oprócz całowania misia, nie był tak powszechnie używany w zabawie osiemnastomiesięcznych chłopców. Pozostałe działania i gesty symboliczne zaobserwowano u mniej niż połowy badanych chłopców bez względu na poziom opanowania języka. Nie zawsze także chłopcy prezentujący najwyższy poziom opanowania języka osiągalni lepsze wyniki w częstości używania gestów symbolicznych niż dzieci z pozostałych grup. Najmniej chłopców z tej grupy podejmowało takie zabawy, jak: „wożenie w wózku” czy „przewijanie, wysadzanie misia”. Najwięcej chłopców z tej grupy ujawniało: „mówienie do lalki/misia”, co wydaje się oczywiste, patrząc na poziom opanowania języka przez te dzieci, oraz zabawę w „mycie, wycieranie lalki”, zaobserwowaną u siedmiu spośród 19 badanych chłopców.

W odniesieniu do dziewczynek zaobserwowano pewną tendencję. Okazuje się, że 18. miesiąc życia to czas pierwszych zabaw symbolicznych, to także czas początkowej fazy opanowywania języka. W związku z tym stwierdzono, że dziewczynki, niezależnie od poziomu opanowania sprawności językowych, wykazują podobną częstotliwość działań i zabaw symbolicznych. Największa rozbieżność między badanymi dziewczynkami – ze względu na poziom mowy – pojawiła się w częstości występowania działania „kładzenie lalki do łóżka”. Taką zabawę prezentowała tylko połowa dziewczynek z grupy poniżej przeciętnej, natomiast aż 70% z przeciętnej. Rodzice dzieci z ponadprzeciętnym rozwojem mowy zauważyli taką zabawę u prawie wszystkich swoich córek (92%). Podobne, choć mniejsze rozbieżności pojawiły się w odniesieniu do zabawy w „kąpiel lalki”. Dwukrotnie więcej dziewczynek z grupy ponadprzeciętnej „myło lalę” w porównaniu z dziewczynkami z grupy poniżej przeciętnej. Z kolei trzykrotnie częściej zaobserwowano u tych dziewczynek (z grupy P) zabawę w „przewijanie misia” w porównaniu z grupą poniżej przeciętnej. Nie jest zaskakujące natomiast, że dziewczynki z grupy poniżej przeciętnej zdecydowanie rzadziej niż z grup porównawczych, bo tylko 1/3 badanych, „mówi do misia”.



Fotografia 4. Pierwsze zabawy naśladowcze i symboliczne

Ostatnią analizowaną kategorią gestów i działań niewerbalnych u małych dzieci były czynności o charakterze typowo naśladowczym. Otrzymane dane, dotyczące liczby prezentowanych przez badane dzieci działań na przedmiotach lub zabawkach mające charakter naśladownictwa odroczonego, nie pokazały żadnych istotnych różnic pomiędzy grupami zróżnicowanymi według stopnia opanowania języka. Okazało się, że większość badanych, bez względu na poziom językowy oraz płeć, na 15 gestów zaproponowanych w kwestionariuszu MacArthur-Bates ujawniała znajomość około 12 działań i gestów naśladowujących zachowanie dorosłych. Różnice pomiędzy grupami pojawiły się w szczegółowej analizie poszczególnych działań i gestów, co ilustruje tabela 11.

Najczęściej badani chłopcy, zdaniem ich rodziców, ujawniali w zabawach takie działania naśladowcze, jak: „zapalenie/gaszenie światła” czy zabawa w „czytanie”. Dzieci stosunkowo wcześnie, co potwierdzają wyniki badań, zapoznają się z takim urządzeniem jak pilot do telewizora. Wszyscy osiemnastomiesięczni chłopcy wykazywali zainteresowanie i bawili się tym przedmiotem. U większości z nich zaobserwowano także zabawy funkcjonalne, np. próby pisania ołówkiem czy długopisem. W zależności od poziomu rozwoju językowego prezentowali oni częściej lub rzadziej zabawę w „zamiatanie/zmywanie podłogi”. Okazało się, że to chłopcy z grupy przeciętnej najrzadziej naśladowują mycie podłogi w zabawie, gdyż tylko 80%, podczas gdy zaobserwowano to u ponad 95% badanych zarówno z grupy poniżej przeciętnej, jak i ponadprzeciętnej. Inne istotne różnice zauważono w odniesieniu do gestu „czytanie książki”. Mimo że był on obserwowany u wszystkich dzieci z grup porównawczych, to jednak tylko u 84% chłopców z poniżej przeciętnej.

Tabela 11. Procentowa liczba badanych dzieci, u których zaobserwowano gesty i czynności naśladowcze z kategorii „Naśladowanie innych czynności dorosłych”

| Płeć Grupy | Chłopcy | | | Dziewczynki | | |
|-------------------------|---------|-------|-------|-------------|-------|-------|
| | R | N | P | R | N | P |
| Naśladowanie dorosłych | % | | | % | | |
| Zamiata/zmywa podłogę | 94,74 | 68,42 | 94,57 | 100 | 85,71 | 85,71 |
| Wkłada klucz do zamka | 89,47 | 78,95 | 94,74 | 78,57 | 78,57 | 78,57 |
| Stuka młotkiem | 73,68 | 68,42 | 84,21 | 57,14 | 57,14 | 71,43 |
| Zapala i gasi światło | 94,74 | 94,74 | 100 | 100 | 78,57 | 100 |
| Czyta (otwiera książkę) | 84,21 | 100 | 100 | 85,71 | 92,86 | 100 |
| Sprząta, odkurzając | 84,21 | 63,16 | 89,47 | 92,86 | 71,43 | 64,29 |
| Podlewa kwiatki | 42,11 | 57,89 | 36,84 | 50,00 | 35,71 | 42,86 |
| Gra na instrumentach | 68,42 | 73,68 | 63,16 | 50,00 | 71,43 | 71,43 |
| Kręci kierownicą | 78,95 | 78,95 | 68,42 | 78,57 | 78,57 | 64,29 |
| „Myje” naczynia | 21,05 | 21,05 | 31,58 | 35,71 | 14,29 | 35,71 |
| Ściera kurz | 57,89 | 57,89 | 84,21 | 85,71 | 57,14 | 92,86 |
| „Pisze” ołówkiem | 89,47 | 89,47 | 94,74 | 92,88 | 85,71 | 92,86 |
| Kopie łopatką | 89,47 | 78,95 | 84,21 | 78,57 | 85,71 | 92,86 |
| Zakłada okulary | 68,42 | 57,89 | 78,95 | 64,29 | 78,57 | 64,29 |
| Używa pilota do TV | 100 | 100 | 100 | 100 | 92,86 | 100 |

Jeśli chodzi o dziewczynki, to najwięcej z nich znało zabawę „pilotem TV” oraz symboliczną – „udaje, że czyta”. Innym wcześniej pojawiającym się gestem w rozwoju ontogenetycznym, a co za tym idzie, zaobserwowanym u większości badanych dzieci w 18. miesiącu życia, jest „zapalanie i gaszenie światła”. W grupie dziewczynek pojawiła się jednak znacząca różnica w prezentowaniu tego gestu. Czynność taką – według rodziców – potrafiły wykonać wszystkie dziewczynki z grup poniżej i powyżej normy językowej, ale tylko 78% z przeciętnej. Również najmniej dziewczynek z grupy przeciętnej, gdyż nieco więcej niż połowa, bawiła się w „zmywanie plam i ścieranie kurzu”. Była to zabawa, którą chętnie ujawniały dziewczynki z pozostałych grup (w grupie poniżej przeciętnej – 85%, a w ponadprzeciętnej – 92%). Różnice międzygrupowe w zakresie liczby dzieci prezentujących takie działania o charakterze naśladowczym okazały się istotne. Zabawy w „mycie naczyń” oraz „podlewanie kwiatków” to działania najrzadziej pojawiające się w zabawach wszystkich badanych dzieci (zarówno dziewczynek, jak i chłopców), bez względu na poziom opanowania języka.

Konkludując, należy podkreślić, że ocena poziomu gestykulacji pozwoliła na odnotowanie istotnych różnic głównie pomiędzy chłopcami z grup ponadprze-

ciętej i poniżej przeciętnej. Najmniej gestów rodzice zaobserwowali u chłopców z grupy charakteryzującej się opanowaniem języka poniżej przeciętnej. Prezentowali oni zdecydowanie mniejszą liczbę gestów zarówno wczesnych, jak i późnych. Stwierdzono, że największe rozbieżności w liczbie używanych gestów pojawiają się między chłopcami z grup poniżej przeciętnej i ponadprzeciętnej w takich kategoriach, jak: „Pierwsze gesty komunikatywne”, „Działania na przedmiotach” czy „Zabawa lalką/misiem”. W „Zabawach i rytuałach” istotne różnice w liczbie gestów pojawiły się pomiędzy dziewczynkami również z grup poniżej przeciętnej i ponadprzeciętnej. W zakresie gestów naśladowczych ujętych w kategorii „Naśladowanie innych czynności dorosłych” nie zanotowano żadnych znaczących różnic międzygrupowych. Analiza jakościowa także pokazała istotne różnice międzygrupowe, zwłaszcza pomiędzy chłopcami z grup poniżej przeciętnej i ponadprzeciętnej. Chłopcy z grupy poniżej przeciętnej rzadziej prezentowali poszczególne rodzaje gestów, choć różnice te dotyczyły niewielkiej liczby gestów. Największą rozbieżność między wynikami zaobserwowano w kategorii gestów i działań symbolicznych. Najwyższe wyniki w zakresie umiejętności symbolizacji w zabawie wykazały dzieci z grupy ponadprzeciętnej, co jest zgodne z wynikami innych własnych badań empirycznych (por. Lasota, 2007), a także z literaturą przedmiotu.



Fotografia 5. Zabawy łopatką – naśladowanie dorosłych

Aby ustalić, czy istnieje związek pomiędzy takimi czynnikami, jak: poziom komunikacji językowej i niejęzykowej u dzieci w wieku 1;6, przeprowadzono analizę za pomocą korelacji Spearmana. Uzyskano istotną, dodatnią korelację pomiędzy mową czynną, czyli liczbą słów używanych przez badane dzieci, a sumą wszystkich gestów używanych przez nie w komunikacji z dorosłym. Jest to dodatnia słaba korelacja ($r = 0.34, p < 0,01$). Zależność wystąpiła również pomiędzy mową bierną, czyli liczbą słów, które dzieci rozumieją, a sumą używanych gestów (zaproponowanych w kwestionariuszu MacArthur-Bates). Korelacja ta jest wysoka ($r = 0.68, p < 0,01$). Rozumienie słów koreluje zarówno z używaniem gestów wczesnych ($r = 0.60, p < 0,01$), czyli stosowaniem w komunikacji prostych niejęzykowych komunikatów oraz prostych zabaw społecznych, jak i gestów późnych ($r = 0.64, p < 0,01$), tj. działań naśladowczych i symbolicznych na przedmiotach lub zabawkach. Analiza otrzymanych wyników potwierdziła także istnienie zależności pomiędzy poziomem mowy biernej prezentowanym przez badane dzieci a poszczególnymi typami gestów ujętymi w pięciu kategoriach kwestionariusza. Okazało się także, że mowa czynna nie koreluje z gestami i działaniami niejęzykowymi ujętymi w podskalach: „Działania na przedmiotach” oraz „Naśladowanie innych czynności dorosłych”, a z pozostałymi kategoriami gestów korelacja jest słaba.

DYSKUSJA WYNIKÓW

Na podstawie analizy zebranego materiału uzyskanego za pomocą kwestionariusza MacArthur-Bates, badającego poziom rozwoju komunikacji niejęzykowej i językowej u dzieci osiemnastomiesięcznych, stwierdzono znaczne różnice między wyróżnionymi – ze względu na poziom opanowania języka – grupami w zakresie tej zmiennej. Opierając się na swoich badaniach, Fenson (1993) stwierdza, że wynik badania kwestionariuszem MacArthur-Bates jest bardzo dobrym predyktorem rozwoju języka dziecka. Liczne badania potwierdzają, że rodzice prawidłowo oceniają rozwój swoich dzieci. Tamis-LeMonda, Bornstein i Baumwell (2001) badali, czy matki potrafią ocenić rozwój swoich dzieci (w 9. i 13. miesiącu życia) oraz czy rzetelnie odpowiadają. Miały ocenić pięć kamieni milowych w rozwoju języka, takich jak: moment pojawienia się pierwszego słowa, 50 słów w mowie czynnej oraz połączenia mowy i gestu. Wyniki pokazały, że matki dobrze znały osiągnięcia swoich dzieci. Inne badania (Tamis-LeMonda, Chen, Bornstein, 1998) również potwierdzają rzetelną wiedzę matek na temat rozwoju ich dzieci. 64 matki dzieci w wieku od 6. do 58. miesiąca życia oceniały ich mowę i zabawę. Ocena ta była zgodna z danymi przedstawionymi w literaturze przedmiotu. Wiedza matek na temat rozwoju mowy była większa niż na temat zabawy. Okazało się również, że matki bardziej rzetelnie dokonują ocen aktualnego stanu rozwoju dzieci niż przeszłego. Zazwyczaj przeceniają umiejętności dziecka, poda-

jąc wcześniejszy wiek ich występowania. Natomiast są bardzo dokładne w ocenie aktualnych umiejętności dzieci.

Za pomocą kwestionariusza MacArthur-Bates oceniano poziom mowy biernej i czynnej oraz komunikacji niejęzykowej dzieci osiemnastomiesięcznych.

Początek mowy biernej przypada na 8.–9. miesiąc życia. Świadczą o tym próby wykonywania prostych poleceń, np. „zrób pa pa, daj” (Kamińska, 1982). Szczególnie wyraźna jest reakcja na słowa powiązane z gestem („chodź”, „daj” – poparte wyciągnięciem ręki). Dziecko już nie tylko rozumie, ale i zapamiętuje to, czego się nauczyło („pa pa, kosi – kosi”). Dalszym etapem w rozwoju mowy jest aktywne posługiwanie się językiem. Jest to etap mowy czynnej. Dotychczas uzyskane dane pokazują, że rzeczywiście dzieci znacznie więcej słów rozumieją, niż potrafią wypowiedzieć (Bates, Dale, Thal, 1995; Rescorla, 1981).

Niniejsze badania wykazały znaczne rozbieżności pomiędzy dziećmi z grup poniżej przeciętnej oraz ponadprzeciętnej. Zdaniem rodziców, dzieci należące do grupy ponadprzeciętnej wykazywały rozumienie średnio 260–290 słów. Natomiast w opinii rodziców dzieci z grupy poniżej przeciętnej wykazywały bierną znajomość średnio o 1/3 słów mniej w porównaniu z ponadprzeciętną. W mowie czynnej różnice pomiędzy dziećmi są jeszcze wyraźniejsze. Dzieci z podejrzeniem SLI posługiwały się czynnie 8–14 słowami, natomiast w słowniku mowy czynnej dzieci ponadprzeciętnych znalazło się 10 razy więcej wyrazów niż u dzieci z ryzykiem SLI. Z uwagi na różną metodologię badań oraz wielość czynników wpływających na rozwój słownika nie ma jednoznacznej normy słownikowej dla dzieci w określonym wieku. Vasta, Haith i Miller (1995) twierdzą, że dzieci w wieku 1;6 posługują się 50 wyrazami w mowie czynnej, a 100 w mowie biernej. Podobnie uważają Berko Gleason i Bernstein Ratner (2005). Z kolei zdaniem Przetacznikowej i Spionek (1975) słownik czynny dzieci w tym wieku zawiera do 20–30 słów. Według Lennegera (1980), dzieci zaczynają mówić między 18. a 28. miesiącem życia, co jest wynikiem procesów dojrzewania pewnych ogólnych predyspozycji. W jego opinii dziecko półtoraroczne ma określony zakres słów – więcej niż trzy, lecz mniej niż 50. W tym wieku gwałtownie rozwija się rozumienie. U dzieci trzydziestomiesięcznych natomiast wypowiedzi nastawione są głównie na komunikację. Składają się z dwóch–trzech wyrazów, a proste zdania cechuje dziecięca gramatyka. Wtedy też, obok funkcji impresywnej i ekspresywnej, język pełni funkcję symboliczną (por. Przetacznikowa, Spionek, 1975).

Analiza komunikatów niejęzykowych zebranych w badaniu kwestionariuszem wykazała, że część ujętych w nim zachowań i gestów pełni funkcję komunikatywną (np. wskazywanie, pokazywanie, podnoszenie rąk), podczas gdy inne są rzadko lub nieużywane wcale jako komunikacyjne (wykonywanie działań naśladowczych czynności dorosłych, takich jak: „zamiatanie podłogi, udawanie, że się czyta lub pisze ołówkiem, zakładanie okularów” itp.). Część z nich dziecko poznaje poprzez obserwację innych ludzi i naśladownictwo (np. machanie na pożegnanie, kiero-

wanie autem), podczas gdy inne mogą być tworzone spontanicznie, nawet pod nieobecność wzorca (np. wyciąganie ręki i dawanie czy branie).

W badaniach własnych odnotowano różnice w zakresie znajomości i powszechności stosowania gestów przez dzieci w zależności od ich poziomu rozwoju mowy. Różnice międzygrupowe w odniesieniu do liczby gestów ujawniły się jednak tylko w obrębie jednej płci – chłopców. Chłopcy zakwalifikowani do grupy ryzyka SLI wykazali mniejszą znajomość gestów i działań niewerbalnych niż rówieśnicy z grupy ponadprzeciętnej; posługiwali się najmniejszą liczbą działań niewerbalnych – zarówno o charakterze komunikatywnym, jak i symbolicznym. Różnice pomiędzy chłopcami z grup poniżej przeciętnej i ponadprzeciętnej pojawiły się zarówno w zakresie gestów wczesnych (np. pierwszych gestów komunikatywnych), jak i późnych (np. zabawy misiem). Zasadniczo większe różnice pojawiły się u badanych dzieci w przypadku gestów późnych, do których zaliczono gesty i działania niejęzykowe o charakterze symbolicznym, a zdolność do symbolizacji dzieci osiągają znacznie później niż umiejętność posługiwania się gestami komunikatywnymi.

Wyniki ujawniły także znaczne różnice płciowe. Dziewczynki z grupy poniżej przeciętnej używały istotnie więcej gestów niż chłopcy. Największa różnica dotyczyła gestów symbolicznych, których większą znajomość wykazywały dziewczynki.

Ponadto stwierdzono różnice międzygrupowe w zakresie nie tylko ilości, ale i jakości używanych przez dzieci gestów. W rozwoju ontogenetycznym najwcześniej pojawiają się proste gesty czy działania niejęzykowe o charakterze komunikatywnym oraz pierwsze społeczne zabawy z rodzicem. Wielu autorów twierdzi, że te pierwsze komunikaty niejęzykowe kierowane do dorosłych są prerekwizytem rozwoju języka. Zabawy dziecka z dorosłym stają się natomiast ważnym elementem we wczesnych interakcjach społecznych, stanowiących podstawę do rozwoju prawidłowej komunikacji. Zgodnie z danymi, które można odnaleźć w literaturze przedmiotu, gesty te pojawiają się jeszcze przed ukończeniem 1. roku życia (Bates i in., 1979; Fenson i in., 1994). Między pierwszym a 2. rokiem życia występują działania na przedmiotach oraz zabawy naśladowcze. Mają one charakter symboli, protosymboli oraz quasi-symboli (Fenson i in., 1994). Za ich pomocą dziecko wyraża lepsze rozumienie świata, przedmiotów, ludzi, poznaje również użyteczność rzeczy (Piaget, 1966a; Fenson i in., 1994). Niejęzykowe symboliczne działania pełnią kilka takich samych funkcji co słowa (Bates i in., 1979) i wbrew na pozór bardzo różnorodnej ich naturze są ściśle powiązane ze sobą w rozwoju ontogenetycznym. Dzieci bardzo często łączą pierwsze gesty komunikatywne z działaniami symbolicznymi, które pojawiają się najpóźniej w rozwoju ontogenetycznym.

Pierwsze gesty komunikatywne, które można uważać za sygnały zamierzonej komunikacji i wstępną fazę rozwoju mowy, prezentowane były przez wszystkie badane dzieci. Analiza zebranego materiału empirycznego wykazała związek częstości pojawiania się gestów komunikatywnych z poziomem rozwoju mowy. Dzieci z grupy poniżej przeciętnej charakteryzowały się najbardziej ubogim słownikiem

werbalnym, a także najniższym poziomem konwencjonalnych komunikatów niejęzykowych. Dotyczy to zwłaszcza chłopców. Chłopcy z grupy ryzyka SLI wykazali się znajomością najmniejszej liczby podstawowych gestów komunikatywnych w porównaniu zarówno z pozostałymi grupami chłopców, jak i wszystkimi badanymi grupami dziewcząt.

Wyniki badań Tencer i Iverson (1998) potwierdziły rosnącą wraz z wiekiem tendencję do używania gestów przez dzieci prawidłowo rozwijające się oraz do użycia gestów przez ich matki w sytuacji komunikacyjnej. Ich zdaniem najwcześniej i najczęściej w toku rozwoju ontogenetycznego można zaobserwować gesty deiktyczne (wskazywania). Również badania (Fenson i in., 1994) dotyczące rozwoju komunikacji niejęzykowej dzieci od 8. do 16. miesiąca życia potwierdzają wczesne pojawianie się gestów wskazujących oraz gestów i czynności rytualnych. Najpóźniej zaś w rozwoju ontogenetycznym ujawniają się zabawy i działania symboliczne oraz naśladownictwo odroczone. Badania te dowiodły także, że gesty i działania niewerbalne pojawiają się proporcjonalnie do poziomu sprawności językowej.

W badaniach własnych szczegółowa analiza prostych gestów komunikatywnych pokazała, że dzieci wcześniej nabywają i używają gestów należących do kategorii protoimperatywów, później natomiast pojawiają się w komunikacji gesty protodeklaratywne. Otrzymane wyniki są zgodne z danymi przedstawionymi w literaturze przedmiotu (por. Bates i in., 1979). Prawie wszystkie badane dzieci osiemnastomiesięczne w swoim repertuarze gestów potrzebnych do komunikacji mają większość gestów protoimperatywnych (takich jak potakiwanie czy przeczenie). Gesty te częściej występowały u dziewczynek niż chłopców. Największą nieznaną gestów protodeklaratywnych wykazali się chłopcy z grupy ryzyka SLI. Największe różnice płciowe wystąpiły także w grupie poniżej przeciętnej.

W prostych zabawach społecznych również pojawiły się istotne różnice pomiędzy badanymi dziećmi. Dziewczynki z grupy ryzyka SLI ujawniały zdecydowanie mniej zabaw niż rówieśnice z grupy powyżej przeciętnej. Najbardziej popularną zabawą u wszystkich badanych dzieci była zabawa w „a ku ku”.

Okazało się, że pierwsze działania na przedmiotach o charakterze symbolicznym najrzadziej prezentowali chłopcy z grupy ryzyka SLI, natomiast najwięcej zabaw i gestów wykonanych na przedmiotach zaobserwowano u chłopców z grupy powyżej przeciętnej. Zauważono niewielkie różnice płciowe w znajomości poszczególnych gestów przez dzieci na korzyść dziewczynek. Pod koniec 1. roku życia działania dziecka zaczynają mieć charakter specyficzny. Poznaje wtedy sposoby używania przedmiotów oraz ich funkcje, głównie dzięki zabawie z osobą dorosłą. Fakty te potwierdzają tezę Wygotskiego (1978, s. 46), że „droga dziecka do przedmiotu i od przedmiotu do dziecka prowadzi przez drugiego człowieka”. Zabawowe czynności manipulacyjne stanowią ontogenetyczną podstawę późniejszych, bardziej złożonych zabaw. Dziecko poprzez manipulację nawiązuje bezpośredni kontakt z przedmiotem, poznaje jego właściwości i zdobywa doświadczenie, na

podstawie którego wtórnie buduje wiedzę o świecie. Pomiędzy 2. a 3. rokiem życia uczy się posługiwać przedmiotami codziennego użytku. Podstawą nabywania takich umiejętności jest mechanizm naśladowania wzoru proponowanego przez dorosłych. Otrzymane wyniki dotyczące kształtowania się praktyki są zgodne z badaniami Dzierżanki-Wyszyńskiej (1972), w których autorka starała się ustalić prawidłowości nabywania w ontogenezie sprawności w posługiwaniu się przedmiotami i narzędziami codziennego użytku. W moich badaniach proste działania manipulacyjne czy zabawy funkcjonalne przejawiały wszystkie badane dzieci, bez względu na poziom opanowania sprawności językowych. To właśnie 2. rok życia jest okresem intensywnej nauki w zakresie zdobywania wiedzy o użyteczności i umiejętności technicznego stosowania poszczególnych przedmiotów. Wskaźniki korelacji wykazały brak związku pomiędzy rozwojem mowy a manipulacją na przedmiotach. W okresie wczesnego dzieciństwa najważniejszą formą działania są właśnie czynności manipulacyjne i konstrukcyjne. Dzięki tej aktywności dziecko kształtuje swe funkcje poznawcze. Takie zabawy mają ogromne znaczenie dla jego rozwoju umysłowego. Rozwój poszczególnych gestów związanych z działaniem na przedmiotach wydaje się następować u chłopców podobnie jak u dziewczynek.

Działania w formie naśladowania czynności dorosłych były często prezentowane przez badane dzieci. Jak wiadomo, dziecko poprzez naśladowanie ujawnia swój czynny stosunek do otoczenia oraz poznaje rzeczywistość. Dążenie do odtworzenia wzoru wzmacnia jego aktywne i samodzielne działanie. W sferze naśladowania



Fotografia 6. Działania na przedmiotach codziennego użytku

czynności dorosłych nie stwierdzono w badaniach własnych żadnych istotnych różnic pomiędzy grupami w obrębie danej płci, jeśli chodzi o liczbę używanych gestów. Analiza jakościowa wykazała natomiast różnice w częstotliwości używania poszczególnych działań i gestów. Pojawiły się one pomiędzy grupami poniżej przeciętnej i ponadprzeciętnej.

Występowanie różnic międzygrupowych w zakresie gestów komunikatywnych czy symbolicznych, a ich brak w przypadku działań na przedmiotach oraz gestów naśladowczych można łatwo wyjaśnić. Gesty naśladowcze, zgodnie z wynikami wielu badań, są łatwiejsze

do opanowania. Działanie rodzica staje się dla dziecka wzorem do naśladowania. Trudniejszą rzeczą jest spontaniczne produkowanie gestów. Jeszcze większe trudności napotykają dzieci w związku z gestami symbolicznymi. Są one bowiem odroczone w czasie. Ponadto, aby bawić się symbolicznie, dziecko musi nabyć zdolności nie tylko do komunikowania się z otoczeniem, lecz także do reprezentowania rzeczywistości za pomocą symbolu.

ROZDZIAŁ 4

STRATEGIE KOMUNIKACYJNE
WYKORZYSTYWANE W INTERAKCJI Z RODZICEM
PRZEZ DZIECI DWUIPÓLLETNIE
W SYTUACJI ZABAWOWO-ZADANIOWEJ

Czy dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa prezentujące odmienny poziom rozwoju językowego różnią się rodzajem strategii komunikacyjnych opartych na gestykulacji i mowie? Aby odpowiedzieć na to pytanie, przeprowadzono próbę quasi-eksperymentalną o charakterze zabawowo-zadaniowym. Materiał do analiz stanowiły zachowania interakcyjne lub nieinterakcyjne prezentowane przez badane dzieci podczas zaprojektowanej sytuacji. Dzieci podczas zabawy wykonywały konkretne zadanie.

Do przeprowadzenia tej zabawy wykorzystano dwie makiety (fotografia 7 i 8) i 13 kartonowych naklejek¹, które po umieszczeniu na planszy tworzyły z nią integralną całość.

Fotografia 7. Plansza 1



¹ Autorem tego narzędzia i zdjęć jest Agnieszka Lasota.

Fotografia 8. Plansza 2



Pierwsza przedstawiała pejzaż, na który składały się: domek, ogródek, jezioro, płot, drzewo i niebo. Dołączono do niej siedem naklejek: motylek, piesek, dziewczynka, chmurka, ławka, kaczka i ptaszek.

Druga plansza ukazywała wnętrze pokoju, w którym zaznaczono: stół, krzesło, fotel, okno i lampę. Dopełnienie jej stanowiły naklejki, takie jak: kwiatek w doniczce, kotek, pluszowy miś, piłka, zegar ścienny i dywan.

Zabawę z pierwszą makietą podzielono na dwa etapy (1A i 1B). W pierwszej części zadania (1A) badacz dokładnie instruował dziecko, w którym miejscu planszy miało ono przykleić dany element. Instrukcja brzmiała następująco:

Popatrz, mamy tutaj obrazek, na którym jest domek, drzewo, ogródek, jezioro i płotek. A tutaj mam rysunki do tego obrazka (pokazujemy siedem naklejek). Kładziemy elementy przed dzieckiem. Chciałabym, żebyś położył/a dziewczynkę obok domu (badacz może pokazać, gdzie powinien być pierwszy element), pieska obok budy, kaczkę na jeziorku, a teraz motyla nad kwiatkami, ptaszka na drzewie, chmurkę na niebie, a ławkę przy domku.

Naklejki były ułożone przed każdym dzieckiem w stałej kolejności: dziewczynka, pies, kaczka, motyl, ptaszek, chmura i ławka.

W drugiej części zadania (1B) dziecko podejmowało się roli instruktora. Przyjmowało wobec dorosłego taką funkcję, jaką pełnił w pierwszej części badacz. Dziecko instruowało więc rodzica lub badacza, w którym miejscu przykleić naklejki. Instrukcja była następująca:

Teraz zobaczymy, czy mama umie przyklejać naklejki, dobrze? Ty będziesz mówiła mamie, gdzie ma je przykleić. Daj mamie dziewczynkę i powiedz, gdzie ma ją przykleić.

Zabawa z planszą 2A polegała na tym, iż w instrukcji badacz prosił o umieszczenie sześciu naklejek przez dziecko na makiecie w dowolnie wybranym przez nie miejscu.

Popatrz, teraz ma drugi obrazek. Pokażę Ci. Widzisz, to jest pokój, w którym jest stół, fotel, krzesło, lampa i okno. A tutaj mam takie naklejki (badacz pokazywał dziecku sześć naklejek) Chciałabym, żebyś przykleił/a je w tym pokoju, gdzie chcesz.

Naklejki ułożone są przed dzieckiem w stałej kolejności: kot, piłka, miś, zegar, kwiatek i dywan.

W częściach 1A i 2A celem zabawy była ocena umiejętności używania gestów komunikatywnych w sytuacji zabawowo-zadaniowej. W kontakcie dziecka z osobą dorosłą (badacza lub rodzica) pod uwagę brano komunikaty niewerbalne. Ocenie podlegały także umiejętność i sposób wykonania zadania przez dziecko oraz adekwatność ułożenia naklejek na makietach (opisane w następnym rozdziale).

W drugiej części zabawy (z pierwszą makietą: 1B) celem było właśnie określenie strategii językowych i niejęzykowych stosowanych przez dzieci w komunikacji z dorosłym w sytuacji zadaniowo-zabawowej.

Zadaniem dzieci w tej części zabawy (1B) było wydawanie poleceń rodzicowi, który miał naklejać na makiecie obrazki na miejscu wskazanym (gestem lub słownie) przez dziecko. Uzyskane wyniki pokazały jednak, że nie tak łatwo dzieci stawały się instruktorami w zabawie. Wręcz powielają wcześniejszą zabawę, w której to one naklejały obrazki na makietę, czyli były wykonawcą zadania, a nie instruktorem. Każde dziecko miało do wykonania siedem prób, czyli poleceń przyklejenia naklejek w odpowiednich miejscach na planszy. W badaniu brało udział 96 dzieci; troje odmówiło wykonania zadania.

STRATEGIE NIEINTERAKCYJNE W KOMUNIKACJI BADANYCH DZIECI

Dzieci podejmowały próby samodzielnego wykonania zadania, przy czym mogły rozwiązywać je prawidłowo (naklejki były umieszczane w odpowiednich miejscach na planszy) lub nieprawidłowo (dzieci umieszczały naklejki w niewłaściwych miejscach na planszy). Ponadto mogły komentować słownie to, co robiły, lub wykonywać zadanie w milczeniu. Uzyskane wyniki przedstawiono oddzielnie dla obu płci w tabelach 12 i 13.

Tabela 12. Odsetek nieinterakcyjnych strategii prezentowanych przez dziewczynki w zadaniu z planszą 1B

| Dziewczynki | Strategie nieinterakcyjne % | Strategie nieinterakcyjne niepoprawne | | Strategie nieinterakcyjne poprawne | |
|---------------------|-----------------------------|---------------------------------------|---------------|------------------------------------|---------------|
| | | Bez komentarza słownego | Z komentarzem | Bez komentarza słownego | Z komentarzem |
| Poniżej przeciętnej | 36,3 | 20,9 | 5,5 | 7,7 | 2,2 |
| W normie | 34,7 | 3,1 | 4,1 | 9,1 | 18,4 |
| Ponadprzeciętna | 22 | 3,3 | 1,1 | 8,8 | 8,8 |

Tabela 12 pokazuje liczbę użytych przez dziewczynki strategii nieinterakcyjnych, polegających na samodzielnym wykonaniu zadania, bez jakiegokolwiek nawiązywania kontaktu z dorosłym. Mogły się przy tym pojawić przejawy mowy egocentrycznej, kiedy dziecko samo do siebie komentowało, co robi, lecz nie zawsze tak było.

Najwięcej strategii nieinterakcyjnych w obrębie płci żeńskiej użyły dziewczynki z grupy ryzyka SLI oraz w normie. W ponad 1/3 prób nie wydawały one poleceń rodzicowi, nie przestrzegały instrukcji zachęcającej do interakcji z dorosłym, wykonując zadanie samodzielnie. U dziewczynek z grupy ponadprzeciętnej takie zachowanie wystąpiło tylko w 1/5 prób, przy czym przeważnie wykonały je poprawnie. Wystąpiły także znaczne różnice pomiędzy grupami. Dziewczynki z opóźnionym rozwojem językowym istotnie częściej – w porównaniu z pozostałymi grupami – wykonywały zadanie samodzielnie, nieprawidłowo (strategie nieinterakcyjne niepoprawne) i jednocześnie bez komentarza słownego. Badane z grupy przeciętnej natomiast istotnie częściej wykonywały zadanie samodzielnie, prawidłowo (strategie nieinterakcyjne poprawne) i z komentarzem słownym.

We wszystkich grupach dziewczynki czasem wybierały strategię polegającą na samodzielnym wykonaniu zadania, zamiast wchodzenia w interakcję z rodzicem, jednak te z grupy poniżej przeciętnej częściej robiły to niepoprawnie. Samodzielne wykonanie zadania nazwano strategią nieinterakcyjną. Taki rodzaj strategii najrzadziej prezentowany był przez dziewczynki cechujące się wysokim poziomem rozwoju mowy.

U chłopców sytuacja wydaje się jeszcze bardziej przejrzysta, co pokazuje tabela 13.

Tabela 13. Odsetek nieinterakcyjnych strategii prezentowanych przez chłopców w zadaniu z planszą 1B

| Chłopcy | Strategie nieinterakcyjne % | Strategie nieinterakcyjne niepoprawne | | Strategie nieinterakcyjne poprawne | |
|-------------------------|-----------------------------|---------------------------------------|---------------|------------------------------------|---------------|
| | | Bez komentarza słownego | Z komentarzem | Bez komentarza słownego | Z komentarzem |
| Poniżej przeciętnej (R) | 31 | 10,36 | 4,76 | 12,70 | 3,18 |
| W normie (N) | 28,6 | 3,76 | 1,50 | 14,29 | 9,05 |
| Ponadprzeciętna (P) | 8,3 | 0 | 1,50 | 1,50 | 5,3 |

Najwięcej, bo prawie 30% wszystkich prób w zadaniu niezgodnie z instrukcją wykonali chłopcy z grupy ryzyka SLI. Niewiele mniej nieinterakcyjnych strategii zaobserwowano u chłopców z grupy przeciętnej, choć oni zdecydowanie częściej zadanie wykonywali samodzielnie i prawidłowo (strategia nieinterakcyjna poprawna). Chłopcy z grupy poniżej przeciętnej w samodzielnych próbach wykonywali zadanie w równym stopniu niepoprawnie (15,08%), jak i poprawnie (15,87%). Natomiast chłopcy cechujący się wysokim poziomem sprawności językowych na 133 próby samodzielnie wykonali zadanie tylko w 11 przypadkach (8,3%), co oznacza, że najrzadziej stosowali strategię nieinterakcyjną. Dane ujęte w tabeli 13 pokazują różnice w prawidłowym i nieprawidłowym wykonaniu tego zadania przez dwuipółletnie dzieci. Komentarz słowny w trakcie tej zabawy najrzadziej używany był przez chłopców z grupy ryzyka SLI, zdecydowanie częściej językowych komunikatów używali chłopcy z obu grup porównawczych.

Na podstawie wyników dotyczących strategii nieinterakcyjnych chłopców można stwierdzić, że niepoprawne najczęściej występowały w grupie poniżej przeciętnej. Ci chłopcy wykonywali zadanie nieprawidłowo i nie używali przy tym komentarza słownego. U chłopców z grupy ponadprzeciętnej nie było sytuacji, w której dziecko wykonałoby zadanie niepoprawnie i bez komentarza słownego. Pojawiła się natomiast w przypadku dzieci z grupy ryzyka SLI w ponad 10% wszystkich wykonanych prób. Różnicę odnotowano także w przypadku prawidłowego wykonania zadania, w trakcie którego nie użyto komentarza słownego. W tym zadaniu zaobserwowano również różnice pomiędzy chłopcami z grup przeciętnej i ponadprzeciętnej. Strategie nieinterakcyjne niepoprawne bez komentarza słownego najczęściej obserwowano u chłopców z grupy poniżej normy językowej, następnie przeciętnej, a najrzadziej u tych, którzy cechowali się wysoką sprawnością językową. Podobnie w przypadku strategii nieinterakcyjnych poprawnych (samodzielnego prawidłowego wykonania) bez użycia komentarza – najczęściej sytuacja ta występowała u chłopców z grup poniżej przeciętnej

oraz przeciętnej (na 133 próby pojawiła się ona 19 razy), natomiast u chłopców z grupy ponadprzeciętnej tylko dwukrotnie.

Porównanie wyników przy uwzględnieniu zmiennej płci przyniosło dalsze odkrycia. Okazało się bowiem, że dziewczynki o wysokim poziomie mowy w porównaniu z chłopcami częściej wykonywały zadanie niezgodnie z instrukcją. Częściej więc używały strategii o charakterze nieinterakcyjnym, ponieważ nie wchodziły w kontakt z osobą dorosłą – bawiły się same. U chłopców było tak tylko w 8% prób, natomiast dziewczynki z tej grupy prawie w 1/5 wszystkich zaobserwowanych sytuacji nie przestrzegały instrukcji badacza i zadanie wykonywały samodzielnie. Jednak najczęściej wykonania dzieci z tej grupy były poprawne, podawane przez chłopców zazwyczaj były opatrzone komentarzem słownym, natomiast dziewczynki prezentujące wysoki poziom opanowania mowy równie często komentowały, jak i milczały podczas realizowania zadania.

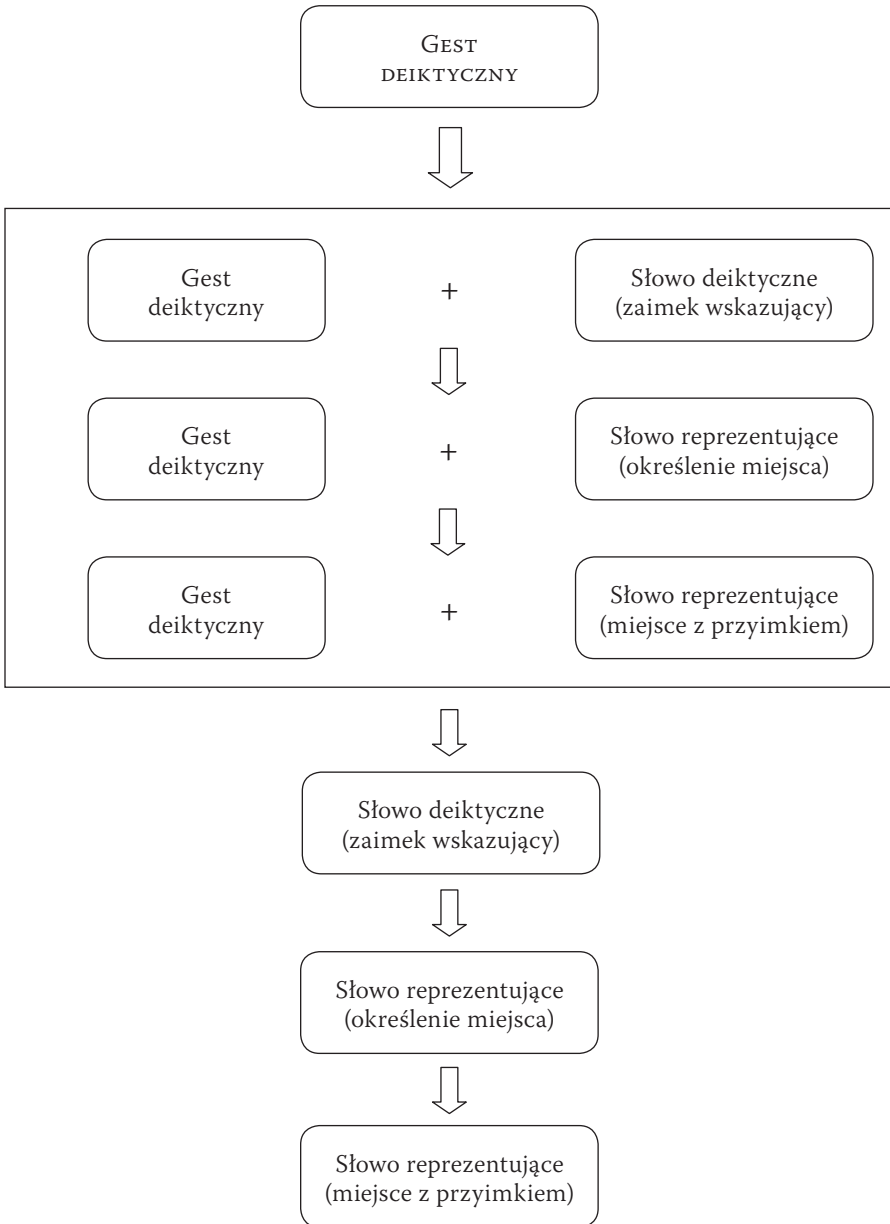
W próbach, w których dzieci użyły strategii nieinterakcyjnej, pojawiły się istotne różnice pomiędzy dziewczynkami i chłopcami z podejrzeniem specyficznych zaburzeń rozwoju językowego. Dziewczynki najczęściej wykonywały zadanie samodzielnie, niepoprawnie i bez komentarza słownego (w 21% przypadkach). Chłopcy zaklasyfikowani do tej grupy także częściej wykonywali zadanie bez komentarza słownego, lecz równie często poprawnie (10,3%), jak i niepoprawnie (12,7%). Porównanie dzieci pod względem płci w obrębie grupy przeciętnej wykazało, że dziewczynki częściej stosowały strategię nieinterakcyjną poprawną, jednocześnie słownie komentując swe działania (18,5% prób), w odróżnieniu od chłopców, którzy częściej wykonywali zadanie, także poprawnie, lecz nie było ono opatrzone komentarzem słownym (14,3%).

STRATEGIE INTERAKCYJNE W KOMUNIKACJI BADANYCH DZIECI

W przypadku prawidłowego wykonania zadania, to znaczy wówczas, gdy dzieci przejmowały rolę instruktora i wydawały polecenia rodzicom, wykorzystywały do komunikacji z rodzicem wiele różnych strategii, aby osiągnąć zamierzony cel. Ich zadaniem było poinstruowanie rodzica, gdzie na makiecie należy przykleić naklejki.

Zebrany materiał pozwolił na stworzenie rozwojowej linii strategii komunikacyjnych używanych przez dziecko w interakcji z rodzicem, co zostało ujęte w schemacie 1.

Schemat 1. Rodzaje strategii komunikacyjnych w relacji z dorosłym z zaznaczeniem następstwa rozwojowego



Źródło: opracowanie własne.

W dalszej analizie i interpretacji posłużono się skróconym schematem:

GD \Leftrightarrow GD + SD (Z) \Leftrightarrow GD + SR (M) \Leftrightarrow GD + SR (MP) \Leftrightarrow SD (Z) \Leftrightarrow SR (M) \Leftrightarrow SR (MP)

GD – gest deiktyczny;

SD – słowo deiktyczne;

SR – słowo reprezentujące;

Z – zaimek miejsca;

M – określenie miejsca;

MP – określenie miejsca z przyimkiem

Tabela 14. Odsetek strategii interakcyjnych wykorzystanych przez dzieci w zabawie z planszą pierwszą (B)

| Strategie komunikacyjne | Grupa badana % | | | | | |
|--|-------------------|------|------|---------|-------|-------|
| | Dziewczynki | | | Chłopcy | | |
| | R | N | P | R | N | P |
| Gest deiktyczny | 7,7 | 3,1 | 4,4 | 16,67 | 0,75 | 4,51 |
| Gest deiktyczny + słowo (zaimek) | 49,5 | 29,6 | 26,4 | 50,00 | 25,56 | 29,32 |
| Gest deiktyczny + słowo (miejsce) | 5,5 | 2,0 | 4,4 | 0,00 | 3,01 | 7,52 |
| Gest deiktyczny + słowo (miejsce z przyimkiem) | 0 | 12,2 | 12,1 | 1,59 | 24,81 | 31,58 |
| Słowo (zaimek) | 0 | 1,0 | 1,1 | 0,00 | 0,75 | 0,00 |
| Słowo (miejsce) | 1,1 | 1,0 | 2,2 | 0,00 | 3,01 | 0,00 |
| Słowo (miejsce z przyimkiem) | 0 | 16,3 | 27,5 | 0,79 | 13,53 | 18,80 |

Analiza strategii interakcyjnych wykorzystywanych przez dziewczynki w komunikacji z rodzicem wykazała, że te z grupy poniżej przeciętnej najczęściej, gdyż prawie w 50% wszystkich prób, posługiwały się kombinacją: gest deiktyczny + słowo deiktyczne. Używały w swych komunikatach gestu wskazywania i na przykład zaimka „tu” lub „tam”. Najwięcej dziewczynek z grupy poniżej przeciętnej użyło również gestu wskazującego, ale bez komentarza słownego. U żadnej z nich natomiast nie zauważono strategii językowych, polegających na użyciu słowa: określenia miejsca z przyimkiem (np. „nad domkiem”, „na drzewie”) bez względu na to, czy towarzyszył temu gest deiktyczny, czy nie. Taka sytuacja występowała dość często w grupach pozostałych. Żadna z dziewczynek z podejrzeniem SLI nie zastosowała strategii słownej polegającej na użyciu wyłącznie zaimka. Dziewczynki te do komunikacji z rodzicem używały bądź samego gestu, bądź jego połączenia ze słowem. Było tak w ponad 62% prób, czyli prawie wszystkich wykonanych zgodnie z instrukcją. Warto przypomnieć, że 36% prób

wykonanych przez dziewczynki z grupy poniżej przeciętnej było niezgodnych z poleceniem badacza; były to strategie nieinterakcyjne. Natomiast dzieci płci żeńskiej, rozwijające się pod względem sprawności językowej normalnie i ponadprzeciętnie, zdecydowanie częściej posługiwały się strategiami: gest deiktyczny + słowo reprezentujące, którym jest określenie miejsca z przyimkiem, np. wskazywały i mówiły: „połóż na niebie”, „tam, nad kwiatkami”. Częściej posługiwały się także samym słowem, bez towarzyszącej mu gestykulacji. Dziewczynki z grupy ponadprzeciętnej najczęściej komunikowały się z rodzicem przy użyciu słów, w tym słowa reprezentującego – określenia miejsca z przyimkiem, np. „pies do budy” czy „chmurka na niebo”.

U chłopców z grupy poniżej przeciętnej, podobnie jak u dziewczynek z tej grupy, można było zauważyć pewną prawidłowość dotyczącą wykorzystywania strategii interakcyjnych. Dzieci te najczęściej stosowały strategie polegające na użyciu bądź samego gestu wskazującego, bądź połączenia gestu ze słowem, którym najczęściej był zaimek miejsca. Taka sytuacja występowała w 99% prób, w których chłopcy wykonali zadanie zgodnie z instrukcją. Zaznaczyła się różnica pomiędzy grupami poniżej przeciętnej a przeciętną w częstości użycia gestu deiktycznego w komunikacji z rodzicem w tej zabawie. Taki rodzaj strategii zaobserwowano w ponad 16% prób u chłopców z grupy ryzyka SLI, gdzie na 126 prób chłopcy użyli wyłącznie gestu deiktycznego 21 razy, natomiast u chłopców z przeciętnej na 133 prób taka sytuacja pojawiła się tylko raz. W połowie obserwowanych sytuacji w grupie poniżej przeciętnej dzieci używały strategii gestykulacyjnej w połączeniu z zaimkiem miejsca (wskazywały palcem na miejsce na planszy i mówiły „tu” lub „tam”). W grupie przeciętnej takie zachowanie występowało w 1/4 sytuacji, natomiast w grupie ponadprzeciętnej chłopców zauważono je w 1/3 przypadków.

W porównaniu z pozostałymi grupami chłopcy z opóźnionym rozwojem mowy istotnie rzadziej wykorzystywali strategię łączenia gestu deiktycznego (GD) ze słownym określeniem miejsca za pomocą rzeczownika (SRM) lub rzeczownika z przyimkiem (SRMP). Zauważono, że w zależności od poziomu rozwoju mowy zmieniają się rodzaj i częstotliwość używanych strategii. Chłopcy z grupy ponadprzeciętnej najczęściej w komunikacji z rodzicem używali albo połączenia gestu ze słowem albo samego słowa, którym zazwyczaj było określenie miejsca z przyimkiem. W przypadku strategii interakcyjnej: gest + słowo, dużą różnicę zaobserwowano między grupami ponadprzeciętną i poniżej przeciętnej. U chłopców z wysoką sprawnością językową gestowi wskazywania towarzyszył komentarz słowny, np. „połóż na niebie, nad chmurkami, a ptaszka na drzewie”. Chłopcy ci częściej używali też strategii słownej – miejsca, np. „niebo”, „domek”. Podobna różnica zarysowała się pomiędzy grupami dzieci w normie a dziećmi z ryzykiem opóźnionego rozwoju językowego w wymienionych dwóch rodzajach strategii. U chłopców z grupy przeciętnej strategia połączenia gestu ze słowem

(SRM) wystąpiła w prawie 25% wszystkich sytuacji, a w 14% ci sami chłopcy zastosowali wyłącznie określenie miejsca z przyimkiem (SRMP). Połączenie gestu i słowa reprezentującego (SRM) – określenia miejsca za pomocą rzeczownika (np. „niebo, kwiatek”) najrzadziej prezentowane było przez chłopców z grupy poniżej przeciętnej.

Analiza otrzymanych wyników pozwoliła na wyciągnięcie pewnych wniosków. Okazało się bowiem, że chłopcy z grupy przeciętnej pozostają na etapie równoległego stosowania strategii komunikacyjnych polegających na używaniu jednocześnie wciąż gestykulacji i już słowa. Jest to jedyna grupa, która w 133 próbach wykorzystwała wszystkie możliwe rodzaje strategii.

Co ciekawe, różne rodzaje strategii interakcyjnych wykorzystywanych przez dzieci pojawiały się częściej lub rzadziej w zależności także od płci. I tak, w grupie poniżej przeciętnej dziewczynki różniły się od chłopców częstością używania strategii polegającej na połączeniu gestu ze słowem (określenie miejsca) G + S (M), np. „ławka, słonko”. Taką strategię zaobserwowano wyłącznie u dziewczynek w tej grupie. Chłopcy częściej natomiast używali strategii GD + SR (MP), czyli słownie instruowali rodziców za pomocą określenia miejsca z przyimkiem, ale z towarzyszącą mu gestykulacją, np. gest wskazujący i komentarz słowny „nad wodą, nad rzeczką”. Chłopcy z grupy przeciętnej użyli tej strategii prawie w 1/4 wszystkich zaobserwowanych sytuacjach, a dziewczynki tylko w 12%. Także chłopcy z grupy ponadprzeciętnej posługiwali się częściej niż dziewczynki tym rodzajem strategii [w 1/3 swoich prób zastosowali właśnie strategię GD + S (MP)].

Dzięki stworzonej metodzie quasi-eksperymentalnej, jaką była zabawa z planszami, udało się zaobserwować pewną tendencję rozwojową relacji gestu i słowa. Stwierdzono, że wraz z wyższym poziomem rozwoju językowego w danej grupie, bez względu na płeć, obniża się częstość używania strategii niejęzykowych, jakimi była gestykulacja, w tym przypadku gesty deiktyczne, a rośnie tendencja do wykorzystywania strategii werbalnych. Potwierdza to tezę, że dzieci, które mają wciąż ograniczony dostęp do słowa (w tym wypadku grupa poniżej przeciętnej), częściej komunikują się za pomocą gestów lub prostych kombinacji gest + słowo. Dzieci, które charakteryzują się dobrą lub bardzo dobrą sprawnością językową, używają zaś złożonych kombinacji gest + słowo oraz rozbudowanych form werbalnych.

W tabeli 15 zestawiono różne typy strategii radzenia sobie w sytuacji zadaniowej, które mają charakter interakcyjny lub nieinterakcyjny.

Tabela 15. Odsetek strategii wykorzystywanych przez dwuipółletnie dzieci w sytuacji zabawowo-zadaniowej (grupa R – poniżej normy językowej, N – przeciętna, P – ponadprzeciętna)

| Strategie (%) | Grupy | | | | | | |
|--------------------|--------------|------|------|---------|------|------|------|
| | Dziewczynki | | | Chłopcy | | | |
| | R | N | P | R | N | P | |
| Nieinterakcyjna | 36,3 | 34,7 | 22,0 | 31,0 | 28,6 | 8,3 | |
| Interakcyjne razem | 63,7 | 65,3 | 78 | 69 | 71,4 | 91,7 | |
| Interakcyjne | Gest | 7,7 | 3,1 | 4,4 | 16,7 | 0,8 | 4,5 |
| | Gest + słowo | 54,9 | 43,9 | 42,9 | 51,6 | 53,4 | 68,4 |
| | Słowo | 1,1 | 18,4 | 30,8 | 0,8 | 17,3 | 18,8 |

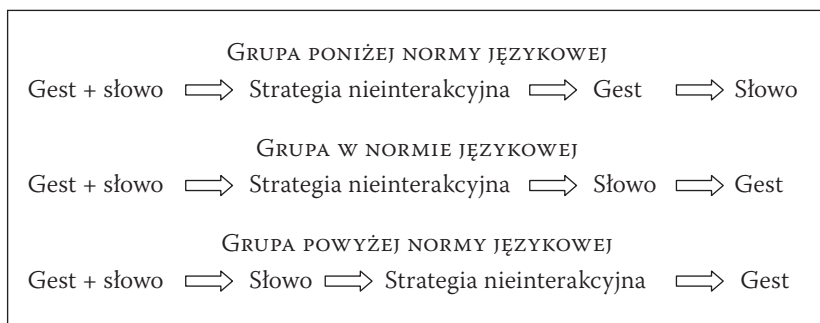
Analiza częstości wyboru przez dzieci strategii nieinterakcyjnych oraz interakcyjnych pokazała, że zdecydowanie częściej wybierały strategię interakcyjną opartą na komunikacji z dorosłym. Jednak zarówno dziewczynki, jak i chłopcy z opóźnionym rozwojem językowym częściej niż pozostali badani wybierali strategię nieinterakcyjną, co oznacza, że nie podejmowały prób wchodzenia w dialog z rodzicem. Najwięcej strategii interakcyjnych zaobserwowano u dzieci cechujących się wysokim poziomem sprawności językowych, które też wykonały to zadanie najlepiej. Najmniejsza bowiem liczba tych dzieci wykonywała zadanie samodzielnie, przeważnie wchodziła w rolę instruktora i wydawała polecenia swoim rodzicom, wykorzystując w tym celu różne strategie komunikacyjne: językowe i niejęzykowe.

Strategie interakcyjne prezentowane przez badane dzieci zaklasyfikowano do trzech grup: komunikacji za pomocą wyłącznie GESTU, połączenia GESTU ZE SŁOWEM i komunikowania się poprzez SŁOWO. Potwierdzono, że dziewczynki – bez względu na poziom rozwoju językowego – posługiwały się gestem z podobną częstością. Natomiast chłopcy z grupy poniżej przeciętnej, w porównaniu z pozostałymi grupami, zdecydowanie częściej w komunikacji z dorosłym posługiwali się samym gestem (bez komentarza słownego). Jednocześnie strategie językowe najrzadziej pojawiały się u dzieci z grupy ryzyka SLI, najczęściej natomiast prezentowały je dzieci z wysokim poziomem rozwoju językowego. Ponadto zarysowały się różnice płciowe: dziewczynki stosowały ją częściej niż chłopcy. Najbardziej rozpowszechnioną i najczęściej wykorzystywaną przez dwuipółletnie dzieci okazała się strategia polegająca na połączeniu gestu ze słowem. Wszystkie – niezależnie od płci – do komunikacji z rodzicem wybierały najczęściej właśnie ten rodzaj strategii.

Dzieci zakwalifikowane do różnych grup ze względu na poziom rozwoju mowy rzeczywiście różniły się rodzajem używanych strategii w komunikacji

z dorosłym w sytuacji zabawowo-zadaniowej. Strategie stosowane przez badane dzieci, od najczęściej wykorzystywanej do najrzadziej, w zależności od poziomu rozwoju mowy (R, N, P) można ująć następująco:

Schemat 2. Poziom rozwoju mowy a częstotliwość stosowanych strategii komunikacyjnych



Źródło: opracowanie własne.

W zależności od prezentowanego poziomu rozwoju mowy dzieci stosowały różne rodzaje strategii w interakcji z rodzicem. Oprócz strategii komunikacyjnej opierającej się na komunikatach niejęzykowych (gestach) oraz językowych (mowie) używały strategii nieinterakcyjnej. Wszystkie badane dzieci najczęściej jednak wchodziły w interakcję z rodzicem, posługując się połączeniem gestu ze słowem. Zarówno u dzieci z grupy ryzyka SLI, jak i dwóch grupach porównawczych najbardziej powszechną strategią wykorzystywaną w komunikacji z rodzicem było użycie gestu ze słowem.

Dzieci z grupy poniżej przeciętnej w dużym stopniu prezentowały także strategię nieinterakcyjną, nie nawiązując kontaktu z osobą dorosłą. Kolejną strategią w tej grupie było stosowanie wyłącznie gestu jako komunikatu. Ostatnią, najrzadziej wykorzystywaną strategią w grupie poniżej przeciętnej było komunikowanie się z rodzicem wyłącznie za pomocą słowa.

Dzieci w normie językowej, bez względu na płeć, najczęściej używały połączenia gestu ze słowem. Równie często jak dzieci z grupy poniżej przeciętnej, stosowały strategię nieinterakcyjną, wykonując zadanie samodzielnie bez komunikacji z dorosłym. W odróżnieniu jednak od tamtych dzieci, często wchodziły w interakcję z rodzicem poprzez słowo, czyli używały komunikacji językowej. Najrzadziej natomiast komunikowały się za pomocą czystej gestykulacji.

Grupa ponadprzeciętna zdecydowanie różni się od pozostałych grup rodzajem najczęściej używanych strategii – obok połączenia gestu ze słowem była to strategia oparta na komunikatach językowych. W tej grupie częściej można było obserwować komunikację za pomocą słowa niż gestu. Gestykulacja była najrza-

dziei prezentowanym sposobem komunikowania się z rodzicem. U dzieci zakwalifikowanych do grupy o wysokim poziomie rozwoju językowego zaobserwowano więcej przypadków zachowań nieinterakcyjnych, niż używania w procesie komunikacji czystej gestykulacji.

Badania prowadzone w sytuacji zadaniowo-zabawowej ukazały różne sposoby korzystania przez dzieci z funkcji symbolicznej w procesie komunikacji. W takiej sytuacji dwuipółletnie dzieci, zarówno z grupy ryzyka SLI, jak i dwóch grup porównawczych, najczęściej wchodziły w interakcję z rodzicem, posługując się połączeniem gestu ze słowem. Dzieci z grup przeciętnej i ponadprzeciętnej bardzo rzadko używały komunikatu wyłącznie w postaci samego gestu. Okazało się nawet, że w grupie ponadprzeciętnej zaobserwowano więcej przypadków zachowań nieinterakcyjnych, niż posługiwania się wyłącznie gestem w zabawie z rodzicem.

Dzieci z grup poniżej przeciętnej i przeciętnej dość często używały strategii nieinterakcyjnej i nie wchodziły w interakcję z dorosłym. Mimo instrukcji badacza ukierunkowanej na wywołanie interakcji uciekały się do strategii polegającej na samodzielnym wykonaniu zadania, nie potrafiły współpracować z rodzicem. Ponadto dzieci cechujące się niskim poziomem sprawności językowych najczęściej wykonywały zadanie niepoprawnie oraz bez komentarza werbalnego, natomiast dzieci o prawidłowym poziomie rozwoju językowego wykonywały zadanie samodzielnie, poprawnie oraz z komentarzem słownym.

Pewne podobieństwa i różnice międzygrupowe zauważono w zakresie używania przez dzieci strategii komunikacyjnych w sytuacji interakcji polegających na wykorzystaniu słowa (językowe), gestu (niejęzykowe) oraz połączenia gestu ze słowem. Analiza używanych przez dzieci środków pozwoliła wyznaczyć linię rozwojową, która okazała się zgodna z danymi przedstawionymi w literaturze przedmiotu (Acredolo, Goodwyn, 1988; Morford, Goldin-Meadow, 1985). Zgodnie z tą linią porozumiewanie się dzieci z dorosłymi zaczyna się od prostych deiktycznych komunikatów niewerbalnych i postępuje w kierunku coraz bardziej złożonych komunikatów językowych. Warto tu przypomnieć, że wzór rozwoju strategii komunikacyjnych w ontogenezie wyglądał następująco:

$$GD \Rightarrow GD + SD (Z) \Rightarrow GD + SR (M) \Rightarrow GD + SR (MP) \Rightarrow SD (Z) \Rightarrow SR (M) \Rightarrow SR (MP)$$

(GD – gest deiktyczny, SD – słowo deiktyczne, SR – słowo reprezentujące, Z – zaimek miejsca, M – określenie miejsca, MP – miejsce z przymikiem)

Do ukończenia 1. roku życia dzieci posługują się wyłącznie gestem. Najłatwiejszym zaś jest gest wskazujący, o czym pisał już w 1929 roku Szuman. Traktuje on gest wskazywania jako akt symboliczny, zastępujący komunikat werbalny. U dzieci półrocznych jest ruchem impulsywnym, który powstaje na podstawie chwytania i dotykania przedmiotu, czyli jest gestem afektywnym. Między 12.

a 15. miesiącem życia staje się gestem porozumiewania – sygnifikatywnym. Do gestu deiktycznego następnie dołączane jest słowo deiktyczne. Pierwsze kombinacje gestu i słowa pojawiają się między 12. a 16. miesiącem życia. Następnym etapem rozwoju komunikacji jest używanie kombinacji gestu deiktycznego ze słowem reprezentującym. W badaniach własnych słowem reprezentującym było określenie miejsca lub miejsca z przyimkiem. Te badania oraz inne, np. włoskie (Capirci i in., 2002), wykazały, że dziecko w okresie wczesnego dzieciństwa nabywa umiejętności łączenia dwóch różnych typów symboli. Zanim jednak nauczy się łączyć słowa w zdania, posługuje się kombinacją gestu ze słowem. Zdolność ta jest kamieniem milowym w procesie nauki języka. Ostatnim etapem jest coraz bardziej rozbudowana komunikacja językowa. Początkowo, co potwierdzają wyniki niniejszych badań, dzieci używają słów o charakterze deiktycznym (zaimek wskazujący), a następnie słów reprezentujących.

Analiza materiału empirycznego pokazała, że bez względu na grupę oraz płeć komunikaty kierowane do rodzica najczęściej miały postać połączenia komunikatu niejęzykowego z językowym. Tę strategię stosowały z największą częstotliwością dziewczynki z grupy poniżej przeciętnej oraz chłopcy z ponadprzeciętnej. Różnica między grupami polegała na tym, że u dzieci o prawidłowym poziomie rozwoju mowy najczęściej pojawiała się kombinacja: gest deiktyczny + słowo reprezentujące, natomiast u dzieci z obniżonym poziomem rozwoju mowy: gest deiktyczny + słowo deiktyczne.

Dzieci z podejrzeniem SLI (głównie chłopcy), w porównaniu z innymi grupami, częściej prezentowały komunikat niejęzykowy w postaci gestu deiktycznego. U dzieci z grup porównawczych częściej zaś niż w grupie poniżej normy obserwowano komunikaty językowe. Najrzadziej strategię językową wybierały dzieci z grupy poniżej przeciętnej, najczęściej natomiast prezentowały ją dzieci z grupy ponadprzeciętnej (dziewczynki częściej niż chłopcy). Co ciekawe, badane dzieci bardzo rzadko używały wyłącznie słowa deiktycznego („tu”, „tam”) bez gestu oraz określały miejsce za pomocą tylko rzeczownika. Częściej używały poprawnych gramatycznie form słownych, czyli połączenia miejsca z przyimkiem („nad”, „pod”). Podobnie w kombinacji gestu ze słowem – słowem częściej było określenie miejsca z przyimkiem niż bez przyimka.

Badania te potwierdzają, że wraz z wyższym poziomem rozwoju językowego, bez względu na płeć, zmniejsza się częstość używania gestykulacji, rośnie zaś tendencja do komunikowania się językowego.

Wyniki badań własnych są zgodne z najnowszymi badaniami włoskimi (Volterra i in., 2005), w których stwierdzono, że między 16. a 20. miesiącem życia dziecka prawidłowo rozwijającego się występują znaczące zmiany rozwojowe w jednoelementowej wypowiedzi. Okazało się, że dzieci młodsze częściej używały wypowiedzi składającej się z komunikatu niejęzykowego, którym był gest, natomiast w 20. miesiącu życia produkowały więcej wypowiedzi składających się

z jednego słowa niż z jednego gestu. Młodsze dzieci preferowały więc gestykulację w jednoelementowych wypowiedziach. Badaczki proponują odmienny wzór rozwoju komunikacji. Różnica polega na tym, że słowo zazwyczaj miało charakter reprezentacyjny, natomiast wypowiedzi za pomocą gestu złożone były zazwyczaj z gestu deiktycznego. Okazało się także, że dzieci wraz z wiekiem coraz częściej używały połączeń słowa z gestem. Zarówno wyniki polskich (niniejszych), jak i włoskich badań zwracają szczególną uwagę na bardzo ważną rolę gestów deiktycznych w rozwoju. Ich znaczenie jest najbardziej oczywiste w dwuelementowych wypowiedziach, gdzie połączenia gestu z reprezentacyjnym słowem były najbardziej produktywnym typem wypowiedzi produkowanych przez badane dzieci. Najczęstszą konstrukcją okazało się uzupełniające połączenie gestu deiktycznego ze słowem reprezentującym.

Badania własne wykazały, że większość badanych dzieci trzydziestomiesięcznych znajduje się na etapie rozwojowym, w którym posługuje się połączeniem dwóch form komunikacji: gestu i słowa. Natomiast pozostałe dzieci, w zależności od poziomu rozwoju komunikacji językowej, używają jeszcze komunikatów niewerbalnych w postaci gestu lub potrafią już komunikować się werbalnie. W sytuacji trudności komunikacyjnych dzieci prezentowały zachowania nieinterakcyjne, wycofując się i nie podejmując interakcji z dorosłym. Takie zachowania mogą wpływać nie tylko na relację dziecko – dorosły, ale również na późniejsze – społeczne, np. dziecko – rówieśnik. Uzyskane wyniki są zgodne z innymi badaniami (Fujiki i in., 1996, 1997; Gertner i in., 1994), pokazującymi, że problemy z używaniem języka ograniczają dziecko w kontaktach społecznych. Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego może więc wpływać na inne sfery rozwoju dziecka, co wykazały te badania, a co może mieć konsekwencje dla dalszego rozwoju.

ROZDZIAŁ 5

KOMUNIKACJA NIEJĘZYKOWA U DZIECI W SYTUACJI ZADANIOWEJ, ZABAWOWEJ I INTERAKCYJNEJ

Dzięki obserwacji zachowań trzydziestomiesięcznych dzieci w różnych sytuacjach możliwa była ocena poziomu i rodzaju prezentowanej komunikacji niejęzykowej. Część z tych sytuacji miała charakter typowo interakcyjny. Można było wtedy zaobserwować intencjonalny dialog dziecka z dorosłym, np. w czasie wspólnego czytania książeczki (z rodzicem). Inna sytuacja pozwoliła zauważyć naturalną interakcję dziecko – dorosły podczas swobodnej zabawy dziecka zabawkami. Część prób quasi-eksperymentalnych nastawiona była także na ocenę zachowania dziecka w sytuacji typowo zadaniowej. Rodzic proszony był wówczas o bierne uczestnictwo w jego zabawie. Dzięki temu można było ocenić nie tylko poziom rozwoju poznawczego (np. poprzez sposób rozwiązywania zadania, adekwatność jego wykonania czy czas zabawy), ale przede wszystkim sposób komunikacji dziecka w sytuacji nienastawionej na komunikację, tzw. mało interakcyjnej. Były to: zabawa poznawcza z planszami oraz konstrukcyjne, takie jak: wrzucanie figur, budowanie wieży czy układanie domku. Były to sytuacje, w których celem było prawidłowe i jak najlepsze wykonanie zadania, a nie intencjonalna komunikacja z dorosłym.

UMIĘTNOŚĆ KOMUNIKOWANIA SIĘ DWUIPÓŁLETNICH DZIECI W ZABAWIE POZNAWCZEJ

Zabawą poznawczą nazwano zaprojektowaną sytuację, w której dzieci bawiły się naklejkami na planszach. W zadaniu z planszami badacz instruiował dziecko, w którym miejscu na kolorowej planszy ma umieścić brakujące elementy stanowiące integralną całość obrazka (instrukcję tej zabawy przedstawiono w poprzednim rozdziale). W próbie tej oceniano liczbę i częstotliwość użycia komunikatów niejęzykowych w postaci gestów komunikatywnych oraz spojrzeń, a także komunikatów językowych w sytuacji zabawowo-zadaniowej.

Brano pod uwagę również takie wskaźniki, jak: umiejętność wykonania zadania przez dziecko, sposób wykonania oraz adekwatność ułożenia poszczególnych elementów na planszach. Ważnymi elementami oceny były kontakt dziecka zarówno z badaczem, jak i rodzicem oraz jego reakcje na podpowiedź osoby dorosłej.

Tabela 16. Odsetek badanych dzieci podejmujących zadanie z planszami bezpośrednio po instrukcji lub po wzmocnieniu

| Podjęcie przez dziecko zadania (%) | | | | | | |
|------------------------------------|-------------|------|------|---------|------|------|
| Płeć | Dziewczynki | | | Chłopcy | | |
| Grupa | R | N | P | R | N | P |
| Tak | 64,3 | 92,9 | 78,6 | 84,2 | 84,2 | 94,7 |
| Po wzmocnieniu | 35,7 | 7,1 | 21,4 | 15,8 | 15,8 | 5,3 |

Wszystkie badane dzieci podjęły tę zabawę (po 14 dziewcząt w każdej grupie i po 19 chłopców). Okazało się, że dziewczynki z grupy ryzyka SLI potrzebowały największej liczby wzmocnień. 1/3 dziewczynek z tej grupy (R) wykonywała zadanie dopiero po wzmocnieniu, a 2/3 – bezpośrednio po instrukcji. Natychmiast po podaniu instrukcji zadanie wykonało najwięcej dziewczynek z grupy przeciętnej. Interesujące jest również to, że wzmocnienia potrzebowały częściej dziewczynki z grupy ponadprzeciętnej niż z przeciętnej. Chłopcy z grup poniżej przeciętnej i przeciętnej potrzebowali wzmocnienia od osoby dorosłej. Natomiast w grupie powyżej przeciętnej tylko jeden chłopiec znalazł się w takiej sytuacji. Pozostałych 18 chłopców z grupy ponadprzeciętnej wykonało zadanie bezpośrednio po instrukcji. Analiza danych nie wykazała jednak istotnych różnic statystycznych.

Dwupółletnie dzieci cechujące się różnym poziomem sprawności językowych różniły się jednak sposobem wykonania tego zadania. Część dzieci wykonywała je szybko, inne z namysłem, a jeszcze inne bardzo niedbale.

Sposoby wykonania zadania w poszczególnych grupach badanych różniły się w zależności od poziomu rozwoju mowy (tabela 17).

Dziewczynki z grupy poniżej przeciętnej przeważnie wykonywały zadanie albo z namysłem, albo niedbale. Większość dziewczynek z grup przeciętnej oraz ponadprzeciętnej przyklejała naklejki szybko (42%), lub potrzebowała więcej czasu na zastanowienie się (42%). Tylko dwie spośród nich wykonały to zadanie w sposób niedbały, nie słuchając poleceń badacza. Różnice pomiędzy grupami dziewczynek nie osiągnęły poziomu istotności statystycznej.

Wśród chłopców sytuacja przedstawia się nieco odmiennie. W grupie poniżej przeciętnej najczęściej (68% badanych) wykonywali oni zadanie z namysłem. Dużo czasu do zastanowienia się potrzebowali również chłopcy z grupy

przeciętnej (aż 58%). Więcej chłopców z tej grupy niż z poniżej przeciętnej wykonało to zadanie bardzo szybko (36% chłopców z grupy przeciętnej i 21% z poniżej przeciętnej). Najmniej kłopotów ze znalezieniem odpowiedniego miejsca na naklejkę mieli chłopcy charakteryzujący się ponadprzeciętnym rozwojem językowym. Ponad 63% badanych zrobiło to szybko, a 21% potrzebowało więcej czasu do namysłu. Najwięcej chłopców z tej grupy wykonało jednak zadanie niedbale (trzech chłopców z grupy P, dwóch z grupy R i jeden z grupy N).

Tabela 17. Odsetek dzieci wykonujących zadanie z planszą 1A w określony sposób

| Sposób wykonania zadania (%) | | | | |
|------------------------------|-------|--------|------------|----------|
| | Grupy | Szybko | Z namysłem | Niedbale |
| Dziewczynki | R | 28,57 | 35,71 | 35,71 |
| | N | 42,86 | 42,86 | 14,29 |
| | P | 42,86 | 42,86 | 14,29 |
| Chłopcy | R | 21,05 | 68,42 | 10,53 |
| | N | 36,84 | 57,89 | 5,26 |
| | P | 63,16 | 21,05 | 15,79 |

Czy sposób wykonania zadania szedł w parze z poprawnością wykonania zadania?

Trzeba w tym miejscu przypomnieć, że każde dziecko miało możliwość umieszczenia na planszy siedmiu naklejek. Dziewczynki z grupy poniżej przeciętnej wykonały 95, a pozostałe 98 prób. Chłopcy z każdej grupy natomiast wykonali po 133 próby.

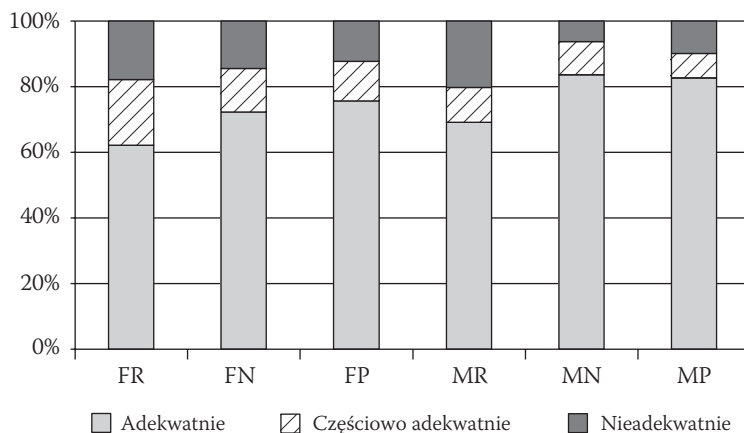
Tabela 18 oraz wykres 6 pokazują, jak rozkładały się wyniki adekwatności wykonania zadania przez poszczególne grupy dzieci w zależności od poziomu rozwoju mowy i płci.

O adekwatnym ułożeniu elementów mówimy wtedy, gdy dziecko przykleja naklejkę w miejscu określonym w instrukcji. Jeżeli przykleja na przykład chmurkę na niebie, to oznacza, że adekwatnie wykonało polecenie. Z częściowym adekwatnym rozwiązaniem mamy do czynienia wtedy, kiedy dziecko kładzie element w pobliżu adekwatnego miejsca, ale nie jest to ułożenie całkowicie prawidłowe. Na przykład poproszone o położenie ptaszka na drzewie, przykleja go w dolnej części jego pnia, a psa, który miał być „obok budy”, przykleja na budzie. Nieadekwatne ułożenie charakteryzuje całkowity brak zgodności wykonania z instrukcją. Dziecko przykleja element w dowolnym miejscu, a nie tam, gdzie podano w instrukcji.

Tabela 18. Stopień adekwatności ułożenia naklejek przez badane dzieci – plansza 1A

| | | Adekwatność ułożenia | | |
|-------------|---|----------------------|---------------------------|-----------------|
| Grupy | | Nieadekwatnie % | Częściowo adekwatnie % | Adekwatnie % |
| Dziewczynki | R | 17,9 | 20,0 | 62,1 |
| | N | 14,4 | 13,4 | 72,2 |
| | P | 12,2 | 12,2 | 75,5 |
| Chłopcy | R | 20,3 | 10,5 | 69,2 |
| | N | 6,0 | 9,8 | 80,5 |
| | P | 9,8 | 7,5 | 82,7 |

Wykres 6. Adekwatność wykonania zadania z planszą 1A w zależności od płci i poziomu mowy

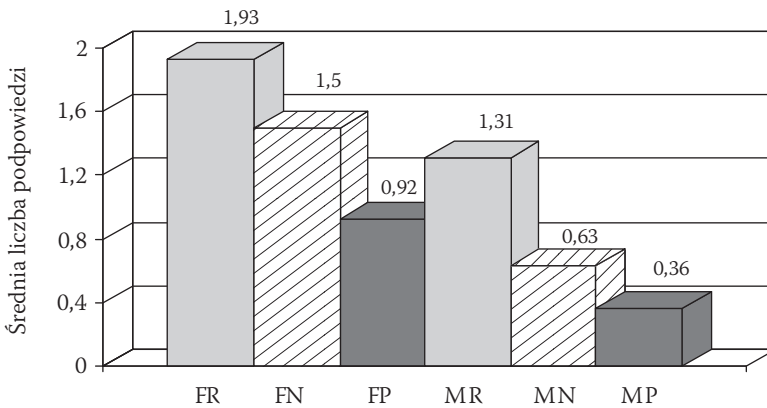


Analiza empiryczna wykazała, że wszystkie dzieci najczęściej przyklejały naklejki adekwatnie, co ilustruje wykres 6. Najwięcej nieadekwatnych ułożeń było w grupie poniżej przeciętnej – zarówno dziewczynki, jak i chłopcy częściej niż pozostałe dzieci przyklejały naklejki w dowolnym miejscu planszy. Było tak w 18% przypadków ułożenia przez dziewczynki i 20% u chłopców. Analiza statystyczna wykazała istotną różnicę pomiędzy chłopcami z grup poniżej normy językowej i z przeciętnej. Nieadekwatne ułożenie obrazków najczęściej pojawiało się w grupie chłopców z grupy ryzyka SLI, a najrzadziej – w przeciętnej.

Najwięcej adekwatnych ułożeń prezentowały dzieci z grupy ponadprzeciętnej. 75% dziewczynek i 82% chłopców z tej grupy zadanie wykonało zgodnie z instrukcją badacza. Okazało się, że różnica między grupami ponadprzeciętną i poniżej przeciętnej jest duża. Dzieci z grupy przeciętnej również wykonywały (w większości przypadków) to zadanie w sposób prawidłowy. Adekwatnie i jednocześnie szybko wykonywali je najczęściej chłopcy z grupy ponadprzeciętnej. Natomiast największa liczba wykonań – zarówno niedbałych, jak i nieadekwatnych – należała do dziewczynek z grupy poniżej przeciętnej.

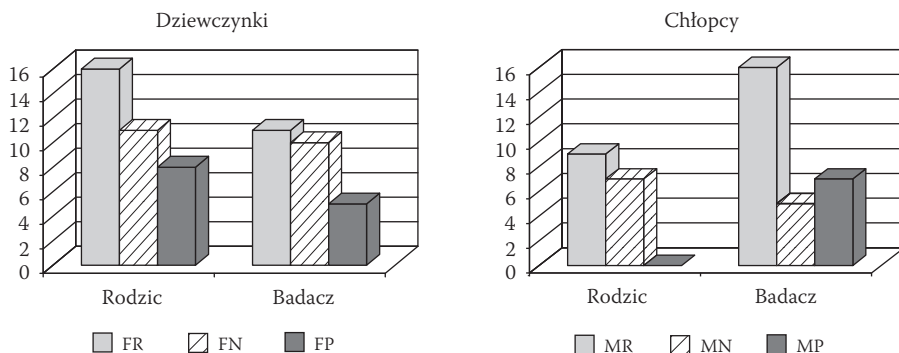
Kolejnym analizowanym wskaźnikiem był kontakt dziecka z dorosłym. Osoba badająca lub rodzic w trakcie wykonywania zadania przez dziecko czasem udzielała mu pomocy w postaci podpowiedzi. Uzyskane wyniki pokazują, że dziewczynki, bez względu na grupę, w jakiej się znalazły, potrzebowały więcej podpowiedzi niż chłopcy (wykres 7).

Wykres 7. Średnia liczba podpowiedzi dorosłego



Można zauważyć pewną zależność między poziomem sprawności językowej a liczbą otrzymywanych podpowiedzi od rodziców. Najwięcej podpowiedzi potrzebowały dziewczynki z grupy poniżej przeciętnej. Średnio na jedno dziecko z tej grupy przypadają prawie dwie podpowiedzi. Dziewczynki z tej grupy otrzymały dwukrotnie więcej podpowiedzi w porównaniu z dziewczynkami z wysokim poziomem mowy. Dziewczynki z grupy przeciętnej otrzymały więcej podpowiedzi niż chłopcy z poniżej przeciętnej. Z najmniejszej liczby podpowiedzi skorzystali chłopcy z grupy ponadprzeciętnej. Potrzebowali oni czterokrotnie mniej podpowiedzi niż ich rówieśnicy z grupy poniżej przeciętnej.

Wykresy 8a i b. Liczba reakcji dzieci na podpowiedź rodzica i badacza



Ze względu na różną liczebność dziewczynek i chłopców dokonano porównania w obrębie jednej płci. Wykres 8a pokazuje, że pomocy rodzica najczęściej (16 razy) potrzebowały dziewczynki z grupy ryzyka SLI, następnie z przeciętnej, a najmniejszą liczbę podpowiedzi, bo połowę mniej niż grupa z ryzykiem SLI, otrzymały dziewczynki z grupy powyżej normy językowej. W przypadku podpowiedzi ze strony badacza sytuacja wygląda podobnie. Okazało się, że zarówno dziewczynki z grupy poniżej przeciętnej, jak i z ponadprzeciętnej częściej prosiły o pomoc rodzica niż badacza, natomiast dziewczynki z grupy przeciętnej dostawały podpowiedź w równym stopniu od osoby badającej, jak i rodzica. Dziewczynki z grupy poniżej przeciętnej na 16 podpowiedzi ze strony rodzica prawidłowo zareagowały tylko czterokrotnie, w pięciu przypadkach reakcja była nieprawidłowa, a w siedmiu zignorowały podpowiedź rodzica. Dziewczynki z grup przeciętnej i ponadprzeciętnej reagowały prawidłowo lub wcale. Nie zdarzyło się jednak, aby po podpowiedzi zadanie wykonały źle. Analiza statystyczna potwierdziła znaczącą różnicę między grupą poniżej przeciętnej a pozostałymi grupami. Zdecydowanie więcej prawidłowych reakcji dziewczynek zaobserwowano w sytuacjach, w których podpowiedzi udzielała osoba badająca.

Analiza wyników chłopców wykazała, że liczba udzielanej im pomocy przez rodziców oscylowała na podobnym poziomie jak wśród dziewczynek (wykres 8b). Rodzice częściej pomagali chłopcom charakteryzującym się opóźnionym rozwojem językowym niż z grupy ponadprzeciętnej (P) czy przeciętnej (N). Żaden chłopiec z grupy ponadprzeciętnej nie otrzymał podpowiedzi od rodzica, co daje istotną różnicę w stosunku do pozostałych grup badanych. Ze strony badacza natomiast taka sytuacja pojawiła się w siedmiu przypadkach. Chłopców z grupy ryzyka SLI częściej pomagał badacz (16 podpowiedzi) niż rodzic (9). Jak już wspomniano, chłopcy otrzymywali zdecydowanie mniej przejawów pomocy ze strony dorosłych niż dziewczynki. Najczęściej reagowali na nią prawidłowo. Nawet chłopcy z grupy poniżej przeciętnej przeważnie reagowali w sposób adekwatny

do podpowiedzi. Zdarzało się im jednak ignorować podpowiedzi dorosłych, a także źle wykonać zadanie mimo otrzymanej pomocy.

Podsumowując, trzeba podkreślić, że najwięcej podpowiedzi potrzebowały dzieci z grupy poniżej przeciętnej, bez względu na płeć. O pomoc do rodzica zwracały się najczęściej dziewczynki z podejrzeniem specyficznych zaburzeń rozwoju językowego, a do badacza – chłopcy z tej samej grupy. Najrzadziej z pomocy rodzica korzystali chłopcy z grupy P – prezentujący wysoki poziom językowy, a z pomocy badacza – dziewczynki z tej samej grupy.

Obserwacja zachowań dwuipółletnich dzieci w interakcji z dorosłym (osobą badającą lub rodzicem) przyniosła odpowiedź na najważniejsze pytanie: Jaki sposób komunikacji z dorosłym wybierały najchętniej badane dzieci podczas zabawy poznawczej, czyli z planszami?

Zwrócono uwagę na trzy aspekty komunikacji: niejęzykową w formie gestyfikacji i kontaktu wzrokowego oraz słowną w postaci pojedynczych wyrazów lub prostych zdań.

W tabeli 19 zamieszczono uzyskane wyniki w postaci sumy komunikatów oraz średniej ich liczby przypadającej na jedno dziecko. Badane dzieci różniły się między sobą w zakresie liczby komunikatów werbalnych oraz spojrzeń kierowanych do osoby dorosłej w trakcie zabawy przyklejania naklejek na planszy 1A. Dzieci nie różniły się natomiast liczbą gestów o charakterze komunikatywnym, użytych w interakcji z dorosłym podczas zabawy.

Tabela 19. Suma i średnia liczba komunikatów językowych i niejęzykowych użytych podczas interakcji z dorosłym w zadaniu plansza 1A

| Grupa | | Liczba dzieci | Komunikaty | | | | | |
|-------------|---|---------------|------------------|-----|-------|-----|------------------|-----|
| | | | Kontakt wzrokowy | | Gesty | | Kontakt werbalny | |
| | | | Σ | x | Σ | x | Σ | x |
| Dziewczynki | R | 14 | 25 | 1,8 | 127 | 9,1 | 42 | 3,0 |
| | N | 14 | 20 | 1,4 | 110 | 7,9 | 47 | 3,4 |
| | P | 14 | 12 | 0,9 | 111 | 7,9 | 40 | 2,9 |
| Chłopcy | R | 19 | 14 | 0,7 | 145 | 7,6 | 27 | 1,4 |
| | N | 19 | 9 | 0,5 | 142 | 7,5 | 53 | 2,8 |
| | P | 19 | 4 | 0,2 | 138 | 7,3 | 45 | 2,4 |

Kontakt wzrokowy jako komunikat kierowany przez dziecko w stronę dorosłego występował najczęściej u dzieci z grupy ryzyka SLI, przy czym częściej u dziewczynek niż chłopców. Najmniej spojrzeń zaobserwowano w grupie po-

nadprzeciętnej. Analiza statystyczna wykazała istotne różnice pomiędzy grupami w obrębie płci męskiej. Najwięcej spojrzeń zaobserwowano w grupie chłopców z ryzykiem SLI (16), najmniej zaś w grupie chłopców ponadprzeciętnych (tylko 4), więc różnica pomiędzy tymi grupami okazała się istotna. Odnotowano także dużą różnicę pomiędzy grupami z ryzykiem SLI a ponadprzeciętną w liczbie spojrzeń kierowanych w stronę badacza. Natomiast obserwacja chłopców w normie językowej pozwoliła wysnuć wniosek: za pomocą spojrzeń kontaktowali się rzadziej niż rówieśnicy z grupy ryzyka SLI, lecz częściej niż chłopcy z grupy ponadprzeciętnej.

W tym zadaniu u wszystkich badanych zaobserwowano dużą liczbę komunikatów niejęzykowych w postaci gestykulacji (średnio około ośmiu gestów), gdyż zaplanowana sytuacja zabawy niejako zmuszała dziecko do użycia komunikatu w postaci gestu. Dzieci wyciągały bowiem rękę po naklejkę, którą następnie umieszczały na planszy. Poza gestem wyciągania dłoni używały niewielu gestów komunikatywnych. Szczegółowa analiza tego rodzaju gestów i innych gestów komunikatywnych nie wykazała istotnych różnic międzygrupowych. Na uwagę zasługuje fakt, że najwięcej gestów dodatkowych zaobserwowano u dziewczynek z grupy poniżej przeciętnej.

Analiza komunikacji językowej pomiędzy dzieckiem a osobą dorosłą wykazała, że największą liczbę kontaktów werbalnych zaobserwowano w grupie przeciętnej. Istotne różnice międzygrupowe pojawiły się u chłopców. Chłopcy z grupy przeciętnej prezentowali komentarz słowny skierowany do osoby dorosłej dwukrotnie częściej niż rówieśnicy z grupy poniżej przeciętnej, przy czym były to komentarze kierowane przede wszystkim do badacza.

W obrębie płci żeńskiej, choć widoczne są pewne różnice pomiędzy grupami w zakresie częstości użycia komunikatów zarówno niejęzykowych, jak i językowych, efekt ten jest mało wyraźny i nie można mówić o istotnych różnicach.

Reasumując, należy zaznaczyć, że w zabawie poznawczej z planszą 1A dzieci z grupy poniżej przeciętnej najczęściej komunikowały się z dorosłym (rodzicem, badaczem) za pomocą kontaktu wzrokowego oraz gestykulacji. Najwięcej komunikatów językowych w postaci komentarza słownego skierowanego do osoby dorosłej zaobserwowano natomiast u dzieci z grupy przeciętnej.

Trudniejszą wersją zabawy poznawczej dla dwuipółlatków okazała się zabawa z planszą 2A, która różniła się od poprzedniej instrukcją. W wersji 1A to badacz instruował dziecko, w którym miejscu miało przykleić naklejki na makiecie. W tym zadaniu dziecko samo wybierało miejsce umieszczenia odpowiedniego obrazka.

Ocenie poddano umiejętność użycia gestów komunikatywnych przez dzieci we wczesnym dzieciństwie w sytuacji zabawy poznawczej oraz zdolność rozumienia komunikatów dorosłych. Opisano również wskaźniki określające poziom rozwoju poznawczego badanych dzieci: umiejętność i sposób wykonania zadania oraz adekwatność ułożenia poszczególnych elementów na planszy.

Tabela 20. Procentowa liczba badanych dzieci podejmujących zadanie z planszą 2A bezpośrednio po instrukcji lub po wzmocnieniu

| Grupa | Wykonanie zadania | | | | | |
|----------------|-------------------|------|------|------|------|------|
| | FR | FN | FP | MR | MN | MP |
| | % | | | | | |
| Tak | 50 | 85,7 | 92,9 | 89,5 | 89,5 | 94,7 |
| Po wzmocnieniu | 50 | 7,1 | 7,1 | 10,5 | 10,5 | 5,3 |
| Nie | 0 | 7,1 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Okazało się, że występują znaczące różnice między grupami w obrębie płci żeńskiej. Większość badanych chłopców (ok. 90%), bez względu na grupę, wykonywała zadanie bezpośrednio po instrukcji badacza. Wśród dziewczynek zaś pojawiły się znaczące różnice. Dziewczynki z grup przeciętnej i ponadprzeciętnej równie często jak chłopcy potrafiły wykonać zadanie natychmiast po instrukcji badacza. Natomiast połowa dziewczynek z grupy poniżej przeciętnej podjęła zadanie bezpośrednio po instrukcji, a druga połowa dopiero po otrzymaniu wzmocnienia ze strony osoby dorosłej.

Jak już wspomniano, sposób wykonania zadania z planszą 2A nieznacznie różnił się od sposobu prezentowanego w zadaniu z planszą 1A. Sposób jego wykonania przez dziecko także ujęto w trzy kategorie: wykonanie szybkie, z namysłem lub niedbale.

Tabela 21. Procentowa liczba dzieci wykonujących zadanie w określony sposób – plansza 2A

| | | Sposób wykonania zadania (%) | | |
|-------------|---|------------------------------|------------|----------|
| Grupy | | Szybko | Z namysłem | Niedbale |
| Dziewczynki | R | 14,3 | 21,4 | 64,3 |
| | N | 15,4 | 53,8 | 30,8 |
| | P | 57,1 | 21,4 | 21,4 |
| Chłopcy | R | 10,5 | 52,6 | 36,8 |
| | N | 31,6 | 57,9 | 10,5 |
| | P | 42,1 | 42,1 | 15,8 |

W sposób najbardziej niedbały zadanie to wykonały dziewczynki z grupy poniżej przeciętnej. Prawie 2/3 badanych z tej grupy prezentowało właśnie taki

sposób – bez zastanowienia, często nieadekwatnie (zob. tabela 21 oraz wykres 9). Dziewczynki z grupy przeciętnej, podobnie jak w poprzednim zadaniu, w większości prób pracowały z namysłem, spokojem, wykazując się cierpliwością. Dziewczynki z grupy ponadprzeciętnej natomiast prezentowały bardzo szybki sposób działania. Prawie 58% dziewczynek z tej grupy pracowało szybko, pozostałe w równym stopniu umieszczały naklejki niedbale (21%) lub z namysłem (21%). Statystyczna analiza potwierdziła występowanie istotnej różnicy pomiędzy wszystkimi grupami a uzyskany efekt jest dość wyraźny.

Między grupami chłopców nie zaobserwowano znaczących różnic statystycznych, ale zarysowały się pewne tendencje. Podobnie jak w poprzednim zadaniu, chłopcy z grup poniżej przeciętnej oraz przeciętnej zazwyczaj prezentowali spokojny i powolny sposób wykonania zadania. Ponad 50% badanych osób z tych grup wykonywało zadanie z namysłem. W przeciwieństwie do zadania wcześniejszego, w którym chłopcy z grupy ponadprzeciętnej w prawie 2/3 przypadków szybko je wykonali, w zabawie z planszą 2A 42% badanych pracowało z namysłem, a 42% – szybko.

W zadaniu z planszą 2A każde z badanych dzieci miało do wykonania sześć prób, to znaczy umieszczało na planszy sześć naklejek. Ponieważ dzieci same decydowały o miejscu, w którym znajdzie się obrazek, zadanie to miało więc większy stopień trudności. W poprzednim oceniano, czy rozumie wypowiedź badacza i czy na nią odpowiednio reaguje. W tym przypadku to dziecko było instruktorem dla samego siebie. Miejsca wybrane przez dzieci zostały porównane z kryteriami ustalonymi przez badacza (tabela 22).

Tabela 22. Adekwatne lub częściowo adekwatne umiejscowienie naklejek na planszy 2A

| Obrazki/ ułożenie | Miejsce adekwatne | Częściowo adekwatne |
|-------------------|-------------------------|---------------------|
| Kotek | fotel, podłoga, krzesło | okno |
| Piłka | podłoga | – |
| Miś | fotel, krzesło | podłoga |
| Zegar | ściana | – |
| Kwiatek | okno | stół |
| Dywan | podłoga | – |

O adekwatnym ułożeniu świadczyło miejsce, w którym zazwyczaj znajduje się dany przedmiot, np. kwiatek w doniczce na parapecie. Częściowo adekwatne ułożenie to miejsce dopuszczalne przez badacza, tzn. że czasem dana rzecz mogła się tam znaleźć (kwiatek w doniczce na stole). Nieadekwatne miejsca to takie, które nie odpowiadały rzeczywistości, np. miś umieszczony na zasłonie, piłka na parapecie okna itp.

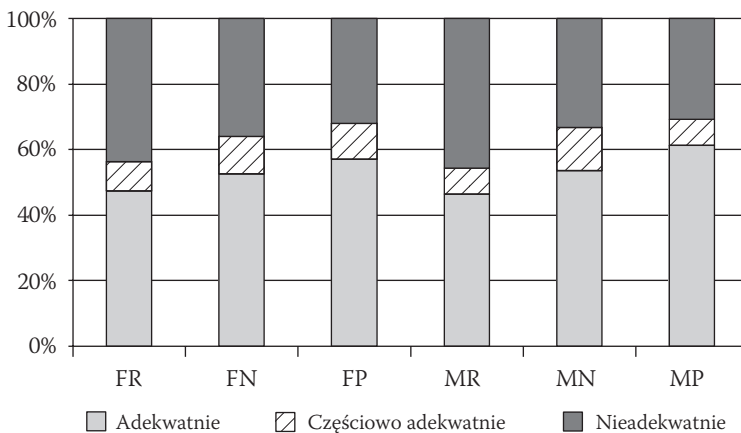
Tabela 23. Stopień adekwatności ułożenia naklejek przez badane dzieci – plansza 2A

| Grupy | Adekwatność ułożenia | | |
|---------------------|----------------------|------------------------|--------------|
| | Nieadekwatnie % | Częściowo adekwatnie % | Adekwatnie % |
| Poniżej przeciętnej | 44,7 | 8,3 | 47 |
| Przeciętna | 34,6 | 12,35 | 53,05 |
| Ponadprzeciętna | 31,4 | 9,3 | 59,3 |

Okazało się, że zadanie to rzeczywiście nie było łatwe (tabela 23). Największe problemy z odpowiednim wyborem miejsca dla obrazka miały dzieci z grupy poniżej przeciętnej. Prawie 45% badanych dziewcząt i chłopców z grupy poniżej przeciętnej umieszczało poszczególne elementy w nieadekwatnych miejscach. Prawie tyle samo, bo około 47% badanych dzieci zaklasyfikowanych do tej grupy potrafiło wybrać odpowiednie miejsca.

Rzadko wybierane były miejsca częściowo adekwatne. Wydaje się, że wraz z poziomem rozwoju mowy stopień adekwatności ułożenia jest wyższy. Najwięcej adekwatnych, prawidłowych wyborów dokonały dzieci z grupy ponadprzeciętnej, które popełniły też najmniej pomyłek i błędów. Analiza ze względu na płeć (wykres 9) ujawniła znaczące różnice w obrębie płci męskiej.

Wykres 9. Adekwatność wykonania zadania z planszą 2 w zależności od płci i poziomu rozwoju mowy



F – dziewczynki, M – chłopcy, R – gr. poniżej przeciętnej, N – przeciętna, P – ponadprzeciętna

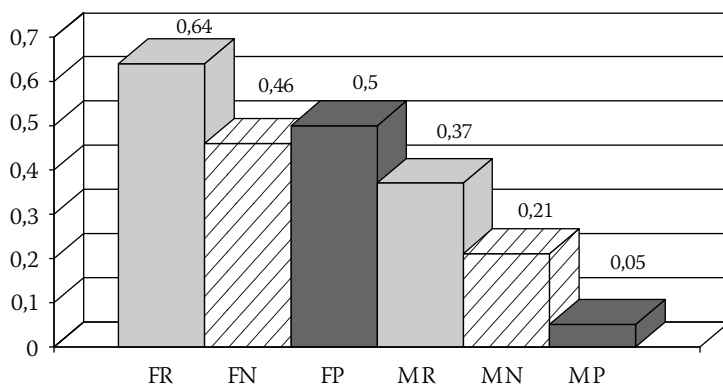
Wśród dziewczynek różnice w poprawności wykonania zadania nie okazały się istotne. U chłopców te różnice są jednak duże. Chłopcy z grupy przeciętnej rzadziej przyklejali naklejki w odpowiednich miejscach w porównaniu z chłopcami z grupy ponadprzeciętnej (65%), ale częściej niż rówieśnicy z grupy poniżej przeciętnej. Nieadekwatność ułożenia zmniejszała się wraz z większym poziomem rozwoju językowego prezentowanego przez dzieci. Najwięcej nieadekwatnych ułożeń zaobserwowano u chłopców cechujących się ubogim słownikiem językowym.

Podsumowując, należy podkreślić, że niezależnie od płci dzieci z grupy poniżej przeciętnej układały obrazki zarówno adekwatnie, jak i nieadekwatnie, natomiast z grup porównawczych (N i P) częściej wykonywały zadanie poprawnie, tj. wybierały adekwatnie miejsca do umieszczenia elementów na planszy. Porównując to zadanie z pierwszą planszą, można było zauważyć, że wtedy, gdy była gotowa instrukcja, dzieci bez większych problemów potrafiły adekwatnie położyć obrazki. Jednak bez instrukcji zadanie to okazało się trudniejsze dla dwuipółlatków.

Zadanie z planszą 2A, mimo że jest bardzo podobne do poprzedniego, różniło się pod kilkoma względami. Po pierwsze brakiem gotowej instrukcji, odnoszącej się do miejsca ułożenia elementu na makiecie, po drugie, podpowiedzi ze strony dorosłych w tym zadaniu miały inny charakter. W tym zadaniu, dziecko samo wybierało odpowiednie miejsce dla poszczególnych elementów i tylko w przypadku zupełnie nieadekwatnego ułożenia matka lub badacz dodatkowo pytali dziecko, czy na pewno w tym miejscu ma pozostać dany element.

Okazało się, że także w tym przypadku podpowiedzi było bardzo mało. Z jednej strony dziecko doskonale znało już ten rodzaj zadania, więc czuło się pewnie, z drugiej – pełniło rolę instruktora. Często zadanie wykonywało więc szybko i niedbale, nie słuchając rad dorosłych.

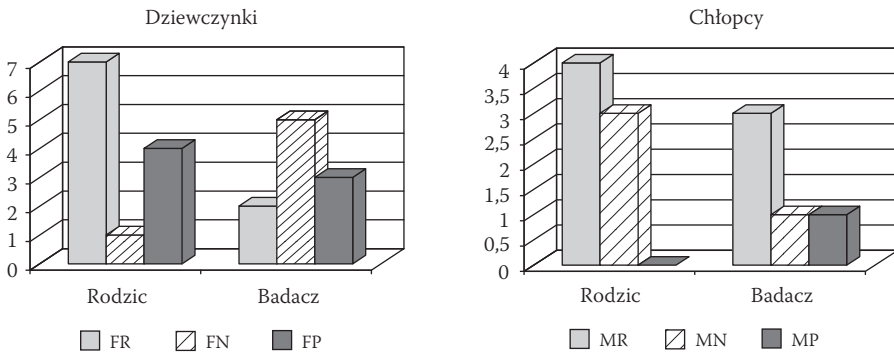
Wykres 10. Średnia liczba podpowiedzi przypadająca na jedno dziecko



Z wykresu 10 wynika, że liczba podpowiedzi maleje wraz z prezentowanym przez dzieci wyższym poziomem rozwoju mowy. Najwięcej podpowiedzi otrzymały dzieci z grupy poniżej przeciętnej, najmniej – z grupy powyżej przeciętnej. Analiza porównawcza grup w obrębie jednej płci wykazała brak znaczących różnic wśród dziewczynek. Wyniki chłopców ujawniły różnice międzygrupowe. Dzieci z grupy poniżej przeciętnej otrzymały siedmiokrotnie więcej podpowiedzi niż rówieśnicy z ponadprzeciętnej.

Okazało się ponadto, że dzieci – w zależności od poziomu rozwoju mowy – cechuje zróżnicowanie, jeśli chodzi o odpowiedź na pomoc ze strony dorosłego.

Wykresy 11a i b. Liczba reakcji dziewczynek i chłopców na pomoc ze strony dorosłego



Dziewczynki z najuboższym słownikiem istotnie różniły się od pozostałych grup (wykres 11a). Więcej pomocy otrzymały od rodziców niż badacza, choć na siedem podpowiedzi rodzica aż w czterech przypadkach zareagowały nieprawidłowo. Różnica między grupą dzieci z ryzykiem SLI a dwoma grupami porównawczymi jest znaczna. Dziewczynki z grupy przeciętnej otrzymały najwięcej podpowiedzi od badacza, lecz również w dużym stopniu nie potrafiły wykorzystać tej pomocy. Często reagowały nieprawidłowo na podpowiedź, co wyróżniało je od pozostałych grup.

W grupie chłopców (wykres 11b) najwięcej podpowiedzi otrzymały dzieci z grupy poniżej normy językowej, zarówno od rodzica, jak i osoby badającej. Najmniej z grupy ponadprzeciętnej, w której zaobserwowano tylko jeden incydent pomocy ze strony dorosłego. Również chłopcy z grupy przeciętnej otrzymali pomoc dorosłego, przeważnie rodzica. Natomiast chłopcy z grupy ponadprzeciętnej nie dostali żadnej podpowiedzi ze strony rodzica, co miało miejsce w pozostałych grupach, otrzymali najmniej podpowiedzi – wszystkie od badacza.

Podsumowując, należy podkreślić, że dzieci z grupy poniżej przeciętnej otrzymały najwięcej pomocy ze strony dorosłego, przy czym dziewczynki od rodzica, chłopcy zaś zarówno od rodzica, jak i badacza. W przypadku dzieci

z grupy przeciętnej dziewczynkom częściej pomagał badacz, chłopcom – rodzic. Najmniej podpowiedzi potrzebowały dzieci z grupy ponadprzeciętnej, choć pomoc tę otrzymywały częściej dziewczynki niż chłopcy.

Poddając ocenie poziom i rodzaj komunikatów niejęzykowych, które zaobserwowano w interakcji między dzieckiem a osobą dorosłą w tym zadaniu, podobnie jak w poprzednim, wykorzystano: liczbę komunikatów wzrokowych, gestów oraz wypowiedzi werbalnych.

Tabela 24 przedstawia łączną sumę komunikatów niejęzykowych oraz językowych zaobserwowanych w poszczególnych grupach, a także średnią ich liczbę przypadającą na jedno dziecko.

Tabela 24. Liczba komunikatów językowych i niejęzykowych użytych przez dzieci podczas interakcji z dorosłym (sumy i średnie)

| Grupa | | Liczba dzieci | Komunikaty | | | | | |
|-------------|---|---------------|------------------|------|----------|------|--------------------|------|
| | | | Kontakt wzrokowy | | Gesty | | Komentarz werbalny | |
| | | | Σ | x | Σ | x | Σ | x |
| Dziewczynki | R | 14 | 34 | 2,43 | 103 | 7,36 | 53 | 3,78 |
| | N | 13 | 15 | 1,15 | 83 | 6,38 | 64 | 4,92 |
| | P | 14 | 12 | 0,86 | 79 | 5,64 | 76 | 5,43 |
| Chłopcy | R | 19 | 21 | 1,1 | 116 | 6,1 | 56 | 2,95 |
| | N | 19 | 12 | 0,63 | 121 | 6,37 | 109 | 5,74 |
| | P | 19 | 13 | 0,68 | 86 | 4,53 | 105 | 5,53 |

Skupiając się na kontakcie wzrokowym pomiędzy dzieckiem a osobą dorosłą, można było zaobserwować, że dzieci z podejrzeniem opóźnienia rozwoju językowego równie często spoglądały podczas wykonywania zadania na osobę badającą, jak i matkę. Na przykład dziewczynki z grupy poniżej przeciętnej nawiązywały z matką kontakt wzrokowy 18 razy, a z badaczem – 16. Podobnie chłopcy z grupy poniżej przeciętnej w stronę matki skierowali dziewięć spojrzeń, a do badacza – 12. Natomiast dzieci z grup porównawczych (N i P) zdecydowanie częściej spoglądały na badacza niż na matkę. U dzieci z grupy ponadprzeciętnej kontakt wzrokowy z matką zaobserwowano dwukrotnie, natomiast z badaczem wystąpił dziesięciokrotnie u dziewczynek i jedenastokrotnie u chłopców.

Choć różnica pomiędzy dziewczynkami z grup poniżej normy językowej i powyżej normy wydaje się znacząca, jednak nie jest istotna, ze względu na duże odchylenie standardowe. W grupie poniżej przeciętnej znalazła się jedna dziewczynka, która nawiązywała kontakt wzrokowy z dorosłymi częściej niż pozostali

badani. Znaczne różnice pomiędzy grupami pojawiły się u chłopców. Chłopcy charakteryzujący się niskim poziomem mowy częściej używali spojrzeń w kontakcie z dorosłym niż na przykład grupa w normie. Częściej niż w pozostałych grupach ci chłopcy nawiązywali kontakt wzrokowy z matką.

W zadaniu z planszą 2 badane dzieci różniły się także liczbą komunikatów niejęzykowych, jakimi są gesty. W zależności od poziomu rozwoju mowy dzieci prezentowały różny poziom komunikacji niewerbalnej.

Ponieważ najczęstszy także w tym zadaniu był gest wyciągania ręki (najczęściej skierowany do badacza), pozostałych gestów było stosunkowo niewiele. Dlatego ich analiza nie wykazała żadnych różnic pomiędzy grupami. Różnica wystąpiła tylko w częstości użycia gestykulacji jako formy komunikatu niejęzykowego. Największej liczby gestów użyły dzieci z grupy poniżej przeciętnej bez względu na płeć. W porównaniu z grupą ponadprzeciętną u chłopców różnica ta była znaczna. Ponadto chłopcy z grupy o wysokim poziomie językowym (P) istotnie rzadziej komunikowali się za pomocą gestów w porównaniu z grupą przeciętną. Chłopcy z grupy ponadprzeciętnej użyli 86 gestów w procesie komunikacyjnym, a w grupie przeciętnej zaobserwowano ich 121, czyli o prawie 1/4 więcej. Co ciekawe, wszystkie gesty chłopców z grupy ponadprzeciętnej były skierowane do badacza. Podobnie w grupie przeciętnej – aż 119 gestów to komunikaty wysłane do niego. Różnica w częstości posługiwania się gestami w interakcji z nim pomiędzy tymi dwoma grupami okazała się znacząca. W porównaniu z grupą ponadprzeciętną więcej gestów skierowanych do badacza używali też chłopcy z grupy poniżej normy.

Wśród dziewczynek odnotowano natomiast różnicę w częstości gestykulacji w stosunku do matki. Dziewczynki z grupy poniżej normy (R) częściej używały tego rodzaju komunikatu niż te z grupy ponadprzeciętnej (P), u których nie zaobserwowano żadnego gestu skierowanego do matki.

Analiza komentarza werbalnego u chłopców wykazała, że grupa dzieci z ryzykiem SLI zdecydowanie rzadziej kontaktowała się z dorosłym za pomocą języka w porównaniu z pozostałymi grupami. Bez względu na płeć pomiędzy grupą z ryzykiem SLI a ponadprzeciętną wystąpiły istotne różnice. Dziewczynki z grupy poniżej przeciętnej użyły komentarza werbalnego 53 razy, natomiast dziewczynki cechujące się wysokim poziomem rozwoju językowego – ponad 70 razy. Chłopcy z grupy ryzyka SLI także znacząco różnią się pod względem używania komentarza słownego w porównaniu z pozostałymi grupami. W trakcie wykonywania zadania użyli komentarza werbalnego jako komunikatu skierowanego do osoby dorosłej tylko 56 razy, natomiast chłopcy z pozostałych grup dwukrotnie więcej. Chłopcy z grup porównawczych (przeciętnej i ponadprzeciętnej) znacząco częściej nawiązywali kontakt werbalny z badaczem niż z matką w porównaniu z grupą poniżej przeciętnej. W odniesieniu do dziewczynek ciekawe jest to, że jedynie te z podejrzeniem opóźnienia mowy nawiązywały częstszy kontakt wer-

balny z matką niż z badaczem w porównaniu z pozostałymi grupami dziewczynek. Dziewczynki z grupy poniżej przeciętnej różnią się istotnie także pod względem komentarza skierowanego do badacza. Znacząco rzadziej komunikowały się językowo z badaczem niż grupa w normie czy ponadprzeciętna. U dziewczynek z ryzykiem SLI odnotowano 40 komunikatów słownych, połowę więcej w grupie przeciętnej, a dwa razy więcej (ponad 75) w ponadprzeciętnej.

Biorąc pod uwagę wszystkie analizowane zmienne w tym zadaniu, stwierdzono istotne różnice pomiędzy zachowaniem, radzeniem sobie z wykonaniem zadania oraz z poziomem komunikacji w zależności od prezentowanego poziomu rozwoju mowy. Dzieci z grupy poniżej przeciętnej częściej potrzebowały wzmocnienia, aby podjąć się wykonania zadania, podczas gdy pozostałe podejmowały zabawę bezpośrednio po otrzymaniu instrukcji.

Największa liczba dzieci z grupy poniżej przeciętnej wykonywała zadanie niedbale (tak było wśród dziewczynek) lub z namysłem (u chłopców). Okazało się również, że grupa ta miała największe problemy z adekwatnym umieszczeniem elementów na planszy. Dziewczynki z grupy poniżej przeciętnej potrzebowały największej liczby odpowiedzi ze strony dorosłych. Na podstawie analizy komunikacji dziecko – dorosły można wysunąć wniosek, że dzieci z ryzykiem SLI preferowały kontakt z rodzicem, natomiast te, u których stwierdzono prawidłowy rozwój językowy – z badaczem, czyli osobą obcą. Dzieci mało mówiące częściej używały komunikatów niejęzykowych w postaci spojrzeń i gestów podczas zabawy, natomiast te z grup porównawczych – za pomocą językowych, czyli mowy.

UMIĘTNOŚĆ KOMUNIKOWANIA SIĘ DWUPIÓŁLETNICH DZIECI W ZABAWIE KONSTRUKCYJNEJ

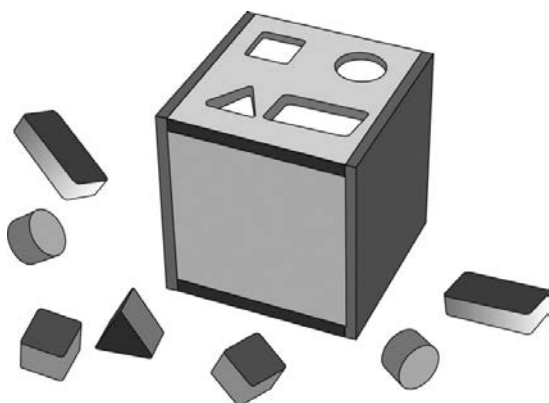
Zabawy konstrukcyjne są mało interakcyjne, nastawione głównie na prawidłowe wykonanie zadania. Do analizy sytuacji zadaniowej wybrano trzy typy zabaw konstrukcyjnych:

- wrzucanie figur,
- układanka „domek”,
- budowanie wieży.

W każdym zadaniu ocenie jakościowej poddano sposób oraz umiejętność ich wykonania przez dzieci z poszczególnych grup, a także czas zabawy. Najważniejszym jednak elementem brany pod uwagę było intencjonalne użycie przez nie komunikatów niejęzykowych i językowych w interakcji z dorosłym w trakcie zabawy. W analizie uwzględniono liczbę komunikatów wzrokowych (spojrzeń do badacza i rodzica) oraz wypowiedzi werbalnych kierowanych do osób dorosłych, jak również poziom i rodzaje komunikatów niewerbalnych w postaci gestykulacji.

WRZUCANIE FIGUR

Rysunek 1.



Źródło: materiały własne.

Zadanie to miało typowy charakter zabawy konstrukcyjnej, podczas której dziecko wrzucało figury o różnych kształtach i kolorach do wskazywanych przez badacza otworów w pudełku w ustalonej kolejności. W zadaniu wykorzystano pudełko, w którym na jednej płaszczyźnie znajdowały się cztery otwory o różnych kształtach, a także siedem drewnianych figur o kształtach odpowiadających otworom w pudełku (dwa zielone kółka, dwa czerwone kwadraty, dwa żółte prostokąty, jeden niebieski trójkąt).

Wspólna zabawa, podczas której badacz był inicjatorem, pozwalała na budowanie właściwej relacji z osobą badaną. Dziecko stawało się nie tylko biernym obserwatorem i wykonawcą instrukcji, ale miało także możliwość czynnego uczestnictwa w zabawie.

W tej próbie oceniano umiejętność i sposób wykonania zadania przez dziecko, co pozwoliło na określenie poziomu rozwoju zabawy, czasu poszczególnych jej etapów, a także samodzielności lub potrzeby pomocy ze strony dorosłego.

Z punktu widzenia pytań badawczych zadanie to dostarczyło materiału pozwalającego na poznanie spontanicznego używania przez dziecko komunikatów niejęzykowych (gestów, oraz spojrzeń) i językowych (słów) w sytuacji nieinterakcyjnej. Czy dwuipółlatki potrafiły wykonać to zadanie?

O umiejętności wykonania zadania mówiono wtedy, kiedy dziecko potrafiło je wykonać w całości. Tę zabawę konstrukcyjną podzielono na trzy etapy, które różniły się stopniem trudności. W pierwszej części oceniano zdolność wrzucenia trzech klocków – kółka, kwadratu i prostokąta (dziecko miało odkryty w pudełku tylko jeden otwór; musiało więc dopasować klocek do otworu). Wyniki zebrane w tabeli 25 pokazują, że ta część zadania nie stanowiła problemu dla większości badanych dzieci dwuipółletnich. Prawie 90% badanych potrafiło dopasować odpo-

wiedni klocek. Kłopot pojawił się w drugiej części zadania, polegającej na wrzuceniu pozostałych trzech klocków wówczas, gdy badacz odsłaniał wszystkie otwory pudełka. Tę część zadania już tylko połowa dziewczynek i 60% chłopców z grupy poniżej przeciętnej wykonało poprawnie, a prawie 80% dzieci z ponadprzeciętnej.

Tabela 25. Umiejętność wykonania zadania „Wrzucanie figur” przez dzieci (sumy i procenty)

| Grupa | | Liczba dzieci | Umiejętność wykonania pierwszej części zadania | | Umiejętność wykonania drugiej części zadania | | Umiejętność wykonania całego zadania | |
|-------------|---|---------------|--|-----|--|----|--------------------------------------|----|
| | | | Σ | % | Σ | % | Σ | % |
| Dziewczynki | R | 14 | 12 | 86 | 7 | 50 | 2 | 14 |
| | N | 14 | 13 | 93 | 10 | 71 | 8 | 57 |
| | P | 14 | 13 | 93 | 11 | 79 | 1 | 7 |
| Chłopcy | R | 19 | 16 | 84 | 12 | 63 | 2 | 11 |
| | N | 18 | 18 | 100 | 15 | 83 | 6 | 33 |
| | P | 19 | 18 | 95 | 16 | 84 | 8 | 42 |

Najtrudniejszy okazał się ostatni etap tego zadania – wrzucenie do otworu figury o kształcie trójkąta. Nie poradziła sobie z tym większość dzieci z grupy poniżej przeciętnej. Trójkąt wrzuciło tylko dwóch chłopców i dwie dziewczynki z grupy ryzyka SLI. Co ciekawe, także dziewczynki z grupy ponadprzeciętnej nie wykonały tego polecenia. Dokonała tego tylko jedna dziewczynka z tej grupy. Najlepiej poradziły sobie dziewczynki z grupy przeciętnej (ponad połowa) oraz chłopcy z powyżej przeciętnej. Mimo że dorośli proszeni byli o bierny udział w tej zabawie, część z nich starała się jednak pomagać swoim dzieciom. Jednak one nie zawsze tę pomoc wykorzystywały (tabela 26).

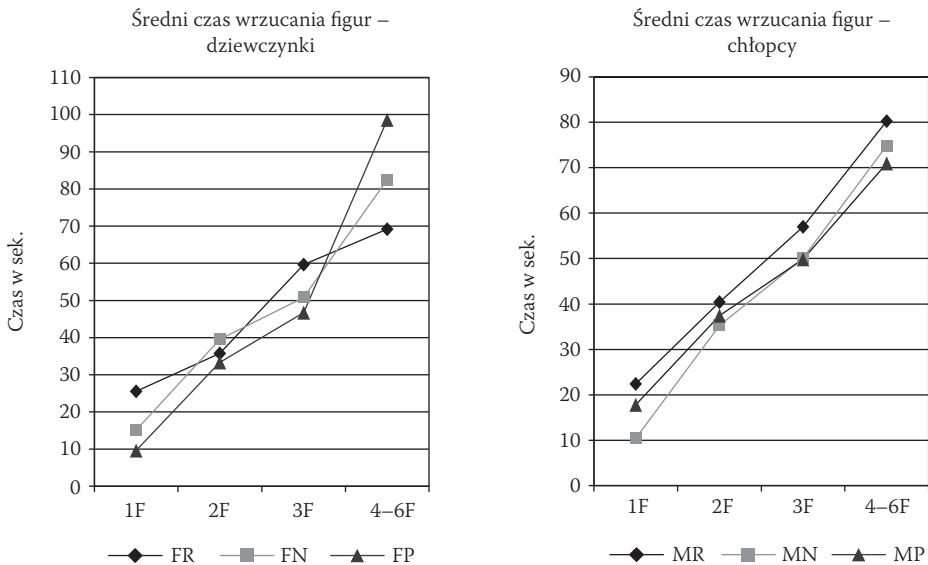
Dziewczynki i chłopcy z grupy poniżej przeciętnej reagowali odmiennie na pomoc ze strony dorosłego w porównaniu z innymi grupami. Większość dzieci z grup przeciętnej i ponadprzeciętnej prawidłowo reagowała na pomoc matki i badacza. Natomiast dzieci z grupy ryzyka SLI często przejawiały obojętność wobec podpowiedzi dorosłych, reagując tylko w niektórych sytuacjach. Prawie połowa dziewczynek i ponad 60% chłopców z grupy poniżej przeciętnej reagowała tylko czasem na podpowiedź; różnica pomiędzy grupą ryzyka SLI a pozostałymi grupami jest znacząca zarówno u chłopców, jak i u dziewcząt.

Badane dzieci – bez względu na poziom rozwoju językowego oraz płeć – nie różniły się czasem wykonania pierwszej części zadania, polegającej na wrzucaniu pierwszych trzech figur (pierwsza – 1F, druga – 2F, trzecia figura – 3F).

Tabela 26. Liczba reakcji dzieci na podpowiedzi dorosłych

| Grupa | | Liczba dzieci | Reakcja na podpowiedzi | | |
|-------------|---|---------------|------------------------|-----|--------|
| | | | Tak | Nie | Czasem |
| Dziewczynki | R | 14 | 7 | 1 | 6 |
| | N | 14 | 8 | 2 | 4 |
| | P | 14 | 13 | 1 | 0 |
| Chłopcy | R | 19 | 5 | 2 | 12 |
| | N | 18 | 14 | 1 | 3 |
| | P | 19 | 18 | 0 | 1 |

Wykresy 12a i b. Średni czas wykonania zadania od podania instrukcji do wrzucenia sześciu figur



Czas wrzucania pozostałych trzech klocków (czwarta, piąta, szosta figura – 4–6F) wśród chłopców także nie różnił się znacząco (zob. wykresy 12a i b). Najszybciej wykonywali zadanie chłopcy charakteryzujący się wysoką sprawnością językową, następnie z grupy przeciętnej. Najdłużej zadanie to rozwiązywali chłopcy z grupy ryzyka SLI. Wśród dziewczynek sytuacja przedstawiała się podobnie, ale tylko w pierwszej części zadania. Natomiast czas wrzucania figur w drugiej części zadania wydłużał się w zależności od grupy badanej. Najkrócej

zadanie wykonywały dziewczynki z grupy ryzyka SLI, a najdłużej z ponadprzeciętnej. Jednak tę część zadania wykonała tylko połowa dziewczynek z grupy poniżej przeciętnej i prawie 80% z ponadprzeciętnej. Ze względu na dużą liczbę dzieci, które nie wykonały dalszej części zadania, na wykresach 12a i b nie pokazano całkowitego czasu zabawy.

Zarówno u chłopców, jak i dziewczynek zaobserwowano istotne różnice między grupami cechującymi się różnym poziomem sprawności językowych w zakresie sposobu wykonania tego zadania (tabela 27).

Tabela 27. Wykonanie zadania przez dzieci z użyciem gestów i komentarza słownego w procentach

| Grupa | | Liczba dzieci | Działanie gestem (%) | Działanie gestem + ubogi komentarz (%) | Działanie gestem + bogaty komentarz (%) |
|-------------|---|---------------|----------------------|--|---|
| Dziewczynki | R | 14 | 57 | 43 | 0 |
| | N | 14 | 1 | 86 | 0 |
| | P | 14 | 21 | 36 | 43 |
| Chłopcy | R | 19 | 63 | 37 | 0 |
| | N | 18 | 11 | 72 | 17 |
| | P | 19 | 26 | 26 | 47 |

Dzieci z grupy poniżej przeciętnej wykonywały zadanie w milczeniu. Można powiedzieć, że były skupione na wykonaniu zadania, a nie na komunikacji z rodzicem czy badaczem. Drugim istotnym aspektem, o którym nie należy zapominać, jest ich ubogi słownik – ponad połowa dziewczynek i chłopców z opóźnionym rozwojem językowym wykonywała zadanie, działając jedynie za pomocą gestu. Istotne różnice pojawiły się zarówno u chłopców, jak i u dziewczynek. Dzieci z grupy przeciętnej najczęściej posługiwały się komentarzem ubogim, pojedynczymi słowami skierowanymi do osób dorosłych. Ten sposób działania (gest + ubogi komentarz werbalny) częściej pojawiał się w grupie przeciętnej, zarówno u chłopców, jak i dziewczynek, niż w pozostałych grupach. Dzieci z grupy ponadprzeciętnej używały w trakcie tej zabawy konstrukcyjnej, jak można było przewidzieć, komentarza słownego najbardziej rozbudowanego. Tego rodzaju komentarze stosowała prawie połowa badanych dzieci (dziewczynek i chłopców) z grupy ponadprzeciętnej.

Poziom i rodzaj komunikacji niejęzykowej to najważniejsze elementy oceniane podczas każdej zabawy. Znalezienie odpowiedzi na pytanie o róż-

nice w sposobach komunikowania się małych dzieci w różnych sytuacjach, także zadaniowej, umożliwiła obserwacja tego rodzaju zabawy konstrukcyjnej. Obserwowano, czy i w jaki sposób dziecko nawiązuje kontakt z dorosłym. Analizowano kontakt wzrokowy, werbalny i niewerbalny w postaci gestów komunikatywnych. Tabela 28 przedstawia surowe wyniki oraz średnią liczbę komunikatów kierowanych w stronę osoby dorosłej w trakcie tej zabawy w poszczególnych grupach.

Tabela 28. Liczba komunikatów językowych i niejęzykowych zaobserwowana podczas wrzucania figur

| Grupa | | Komunikaty | Spojrzenia | | Werbalne | | Gesty | |
|-------------|---|------------|------------|------|----------|------|-------|------|
| | | | Σ | x | Σ | x | Σ | x |
| Dziewczynki | R | | 63 | 4,50 | 18 | 1,29 | 70 | 5,00 |
| | N | | 92 | 6,57 | 48 | 3,43 | 47 | 3,35 |
| | P | | 87 | 6,21 | 61 | 4,36 | 34 | 2,43 |
| Chłopcy | R | | 52 | 2,74 | 15 | 0,79 | 53 | 3,65 |
| | N | | 34 | 1,89 | 77 | 4,28 | 41 | 2,41 |
| | P | | 48 | 2,53 | 44 | 2,32 | 26 | 1,44 |

Badane dzieci nie różniły się pod względem częstości nawiązywania z dorosłym kontaktu wzrokowego. Bez względu na grupę, w jakiej się znalazły, z podobną częstotliwością kierowały spojrzenia w ich stronę. Okazało się jednak, że są w tej kwestii różnice płciowe. Dziewczynki częściej komunikowały się za pomocą kontaktu wzrokowego z dorosłymi niż chłopcy. Największe różnice odnotowano w grupach porównawczych, tj. w przeciętnej oraz ponadprzeciętnej. Chłopcy z grupy przeciętnej trzykrotnie rzadziej spoglądali na inne osoby w porównaniu z dziewczynkami z tej grupy, natomiast chłopcy z grupy powyżej przeciętnej dwukrotnie rzadziej niż dziewczynki.

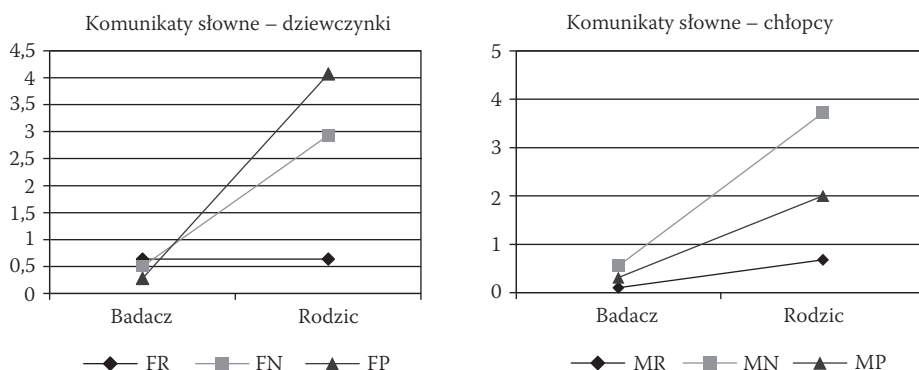
Komunikacja za pomocą mowy w trakcie tej zabawy najczęściej pojawiała się u dziewcząt z grupy ponadprzeciętnej. Trzykrotnie częściej wypowiadały one komentarz werbalny skierowany do rodzica lub badacza w porównaniu z dziewczynkami z grupy ryzyka SLI. Dziewczynki z grupy przeciętnej również charakteryzowały się większą częstotliwością kontaktów werbalnych w porównaniu z grupą poniżej normy językowej. U chłopców komentarz werbalny o charakterze komunikatywnym najczęściej pojawiał się w grupie przeciętnej. Ponad pięć razy częściej (77) używali komunikatów słownych w porównaniu z grupą z ryzykiem SLI (15). Okazało się również, że kontaktowali się oni za pomocą mowy dwukrotnie częściej niż chłopcy z ponadprzeciętnej. Mimo że chłopcy

z wysokim poziomem językowym używali rzadziej komentarza słownego niż ci z grupy przeciętnej, to porównanie ich z grupą poniżej przeciętnej ujawniło znaczące różnice na korzyść chłopców charakteryzujących się wysoką sprawnością językową.

Trzecim głównym aspektem komunikowania się dziecka z dorosłym podczas zabawy konstrukcyjnej polegającej na wrzucaniu figur było określenie poziomu gestykulacji w poszczególnych grupach badanych. Wyniki ujawniły podobny poziom komunikacji niejęzykowej w postaci gestykulacji wśród dziewczynek. Różniły się one rodzajem gestów prezentowanych w czasie zabawy, natomiast różnica w liczbie gestów zaobserwowanych w grupach nie osiągnęła poziomu istotności statystycznej. Różnice zarówno w poziomie, jak i rodzajach gestów używanych w komunikacji z dorosłym zaobserwowano także u chłopców. Najrzadziej posługiwali się nimi chłopcy z grupy powyżej przeciętnej, najczęściej zaś, jak można się było spodziewać, ci, którzy cechowali się najuboższym słownikiem językowym.

Analiza materiału empirycznego wykazała także odmienne preferencje badanych dzieci dotyczące kontaktu z matką bądź z badaczem w zależności od płci i grupy. Jak to wyglądało w zadaniu wrzucania figur? Poniższe dwa wykresy ilustrują komunikaty werbalne kierowane do rodzica i osoby badającej w zależności od płci.

Wykresy 13a i b. Średnia liczba komunikatów słownych u dziewcząt i chłopców zaobserwowana podczas wrzucania figur



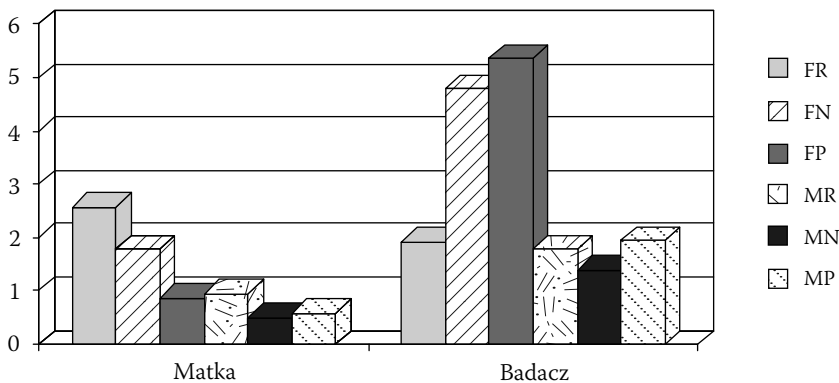
W zabawie z figurami geometrycznymi zarówno dziewczynki (wykres 13a), jak i chłopcy (wykres 13b) częściej swój werbalny komentarz kierowali w stronę badacza niż matki. Jedynie dziewczynki z grupy poniżej przeciętnej z taką samą częstotliwością kontaktowały się słownie z rodzicem i osobą badającą. Dziewczynki z grupy ryzyka SLI, w porównaniu z chłopcami z tej samej grupy, częściej kontaktowały się werbalnie z matką, natomiast pozostałe grupy nie różniły się

liczbą komunikatów językowych kierowanych w stronę dorosłych. Różnice między badanymi grupami dziewczynek pojawiły się w odniesieniu do komunikatów kierowanych do badacza, do którego wysyłały większość komunikatów. Najwięcej takich komentarzy werbalnych zaobserwowano u dziewczynek z grupy P, mniej w grupie N. Najrzadziej słowne komunikowały obserwowano w grupie dziewczynek z podejrzeniem opóźnienia mowy.

Chłopcy charakteryzowali się bardziej zróżnicowaną częstotliwością komentarza werbalnego kierowanego do badacza. Najczęstszy kontakt werbalny mieli z nim chłopcy z przeciętnej. W grupie poniżej przeciętnej odnotowano tylko 13 komentarzy werbalnych skierowanych do badacza, natomiast w ponadprzeciętnej trzy razy więcej. Wśród chłopców można było zaobserwować różnice nie tylko w przypadku kontaktu skierowanego do badacza. Chłopcy z grupy przeciętnej częściej niż pozostali kierowali swój słowny komentarz w stronę matki.

Analiza kontaktu wzrokowego także ujawniła znaczące różnice międzygrupowe i międzypłciowe, jeśli chodzi o preferencję osoby, do której kierowano ten rodzaj komunikatu.

Wykres 14. Średnia liczba spojrzeń kierowanych w stronę matki i badacza podczas zabawy



Powyższy wykres pokazuje, że dziewczynki charakteryzujące się wysokim poziomem sprawności językowej trzykrotnie częściej w porównaniu z grupą ryzyka SLI spoglądały na badacza. Istotne różnice pojawiły się także wówczas, gdy porównało się dzieci ze względu na płeć. Okazało się, że dziewczynki z grupy przeciętnej zdecydowanie częściej niż chłopcy z tej grupy komunikowały się za pomocą spojrzeń zarówno z badaczem, jak i matką. Znaczące różnice wystąpiły także w grupie ponadprzeciętnej. Dziewczynki dobrze mówiące dwukrotnie częściej spoglądały na badacza w porównaniu z chłopcami z tej samej grupy.

Pod względem preferencji kontaktów z rodzicem lub badaczem istotne różnice odnotowano również w zakresie komunikacji niewerbalnej – gestów.

Czy dzieci w 30. miesiącu życia podczas zabawy konstrukcyjnej wykazywały odmienny poziom lub rodzaj gestykulacji ze względu na poziom sprawności językowych lub płęć? Na to pytanie również próbowano znaleźć odpowiedź w badaniach.

Komunikaty niejęzykowe w postaci gestów ujęto w trzy kategorie. Kryterium tej klasyfikacji stanowi relacja gestu do mowy. W pierwszej grupie znalazły się wszystkie gesty zastępujące mowę. Druga grupa obejmuje gesty wzmacniające mowę (mające charakter ekwiwalentów). Gest i słowo mają to samo znaczenie, lecz w celu wzmocnienia komunikatu używa się obu kanałów. W trzeciej grupie znalazły się gesty uzupełniające mowę (gest dodaje informację do tych, które wyrażono językowo). Ponadto, oprócz gestów typowo komunikatywnych, uwzględniono adaptacyjne, czyli przystosowujące dziecko do danej sytuacji.

W tabeli 29 zamieszczono średnią liczbę poszczególnych rodzajów gestów o charakterze komunikatywnym (zastępujące, wzmacniające, uzupełniające) bądź adaptacyjnym, przypadającą na jedną osobę badaną. Otrzymane wyniki wskazują na nieznaczną tendencję spadkową w użyciu gestów wzmacniających oraz zastępujących, natomiast wzrostową w przypadku gestów uzupełniających (dookreślających), w zależności od poziomu rozwoju mowy w danej grupie.

Biorąc pod uwagę liczbę gestów stosowanych przez dzieci, zaobserwowano różnice w obrębie płci męskiej. W trakcie tej zabawy chłopcy z grupy poniżej przeciętnej użyli więcej gestów komunikatywnych niż chłopcy z ponadprzeciętnej.

Tabela 29. Średnia liczba poszczególnych rodzajów gestów zaobserwowanych podczas zabawy

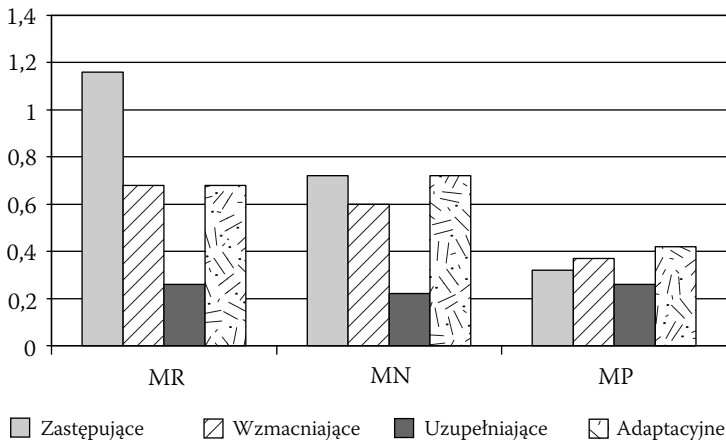
| Grupy dzieci | | Rodzaje gestów | | | | Adaptacyjne |
|--------------|---|----------------|--------------|---------------|------|-------------|
| | | Komunikatywne | | | | |
| | | Zastępujące | Wzmacniające | Uzupełniające | Suma | |
| Dziewczynki | R | 2,21 | 0,57 | 0,14 | 2,93 | 2,07 |
| | N | 1,07 | 0,36 | 0,43 | 1,86 | 1,50 |
| | P | 0,71 | 0,07 | 0,57 | 1,36 | 1,07 |
| Chłopcy | R | 1,16 | 0,68 | 0,26 | 2,11 | 0,68 |
| | N | 0,72 | 0,61 | 0,22 | 1,56 | 0,72 |
| | P | 0,32 | 0,37 | 0,26 | 0,95 | 0,42 |

Wyodrębniając poszczególne rodzaje gestów używanych przez badane dzieci, można było zauważyć, że podczas zabawy konstrukcyjnej, jaką było wrzucanie figur, różnice pojawiły się w zakresie gestów zastępujących oraz wzmacniających. Gesty uzupełniające natomiast pojawiały się bardzo rzadko bez względu na grupę czy płeć; nie można więc mówić o istotnych różnicach między badanymi grupami.

Dziewczynki, w zależności od grupy, w jakiej się znalazły, różniły się głównie liczbą gestów wzmacniających. Te z grupy ryzyka SLI częściej niż z pozostałych grup kierowały gesty o charakterze wzmacniającym do dorosłych. Tylko one adresowały je do swoich matek. Badane dziewczynki nie różniły się zaś znacząco pod względem liczby gestów o charakterze wzmacniającym, których odbiorcą była osoba badająca.

Wśród chłopców duża różnica międzygrupowa pojawiła się w zakresie gestów autonomicznych, czyli zastępujących mowę. Chłopcy z grupy ponadprzeciętnej trzykrotnie rzadziej używali gestów zastępujących niż chłopcy z poniżej przeciętnej, a także dwukrotnie rzadziej niż z przeciętnej. Dokładne dane ilustruje wykres 15.

Wykres 15. Średnia liczba poszczególnych rodzajów gestów w grupach chłopców



Chłopcy z grupy poniżej przeciętnej czterokrotnie częściej swe gesty zastępujące kierowali do badacza (15 gestów) niż chłopcy z ponadprzeciętnej (cztery gesty). U chłopców z grupy przeciętnej zaobserwowano 10 takich gestów, co również odróżnia ich od grupy ponadprzeciętnej.

Okazało się, że w tym zadaniu dzieci najczęściej korzystały z gestów o charakterze zastępującym mowę, takich jak: wyciąganie ręki w stronę dorosłego, pokazywanie lub wskazywanie. Najwięcej tego rodzaju gestów zaobserwowano u dzieci z grupy ryzyka SLI. Gesty wzmacniające mowę, np. potakiwanie głową

połączone ze słowem „tak” czy wyciąganie ręki z werbalnym komentarzem „daj”, używane były przez wszystkich badanych, zarówno dziewczynki, jak i chłopców, charakteryzujących się opóźnionym rozwojem językowym, natomiast dziewczynki z grup porównawczych (N i P) częściej niż chłopcy używały gestów uzupełniających mowę. Ponieważ próba ta jest typowo zadaniowa, dzieci skupiały się na wykonaniu zadania, a nie na komunikacji z dorosłym, co było przyczyną prezentowania niewielu komunikatów niejęzykowych w postaci gestykulacji. W tym zadaniu badani prezentowali również niewiele gestów o charakterze adaptacyjnym.

UKŁADANKA „DOMEK”

Rysunek 2.



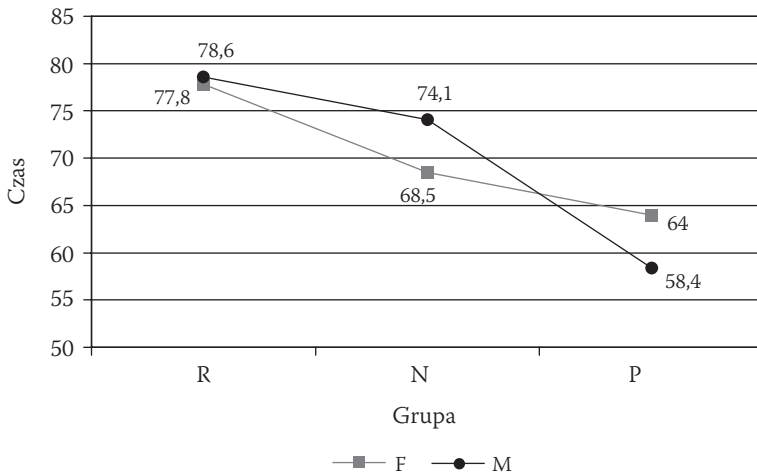
Źródło: materiały własne.

W tej zabawie wykorzystano drewnianą układankę „Domek” i cztery elementy do niej pasujące (chmurkę, okno, drzwi i krzak). Zadaniem dziecka było ich dopasowanie i włożenie w brakujące miejsca układanki zgodnie z instrukcją, jaką otrzymało od badacza. W trakcie układania osoba badająca stwarzała różne sytuacje prowokujące dziecko do komunikacji, np. kładła klocek poza zasięgiem jego rąk i obserwowała jego reakcję. Zabawa ta dostarczyła danych umożliwiających określenie umiejętności użycia gestów i słów w sytuacji zabawowo-zadaniowej w komunikacji z dorosłym, ocenę umiejętności analizowania całości i wykrywania w niej części.

Dzięki utrudnieniu dziecku dostępności do jednego z elementów (który znajdował się poza zasięgiem jego ręki) można było obserwować także jego umiejętność wyrażania swych próśb.

Okazało się, że to zadanie było bardzo łatwe dla badanych dwuipółlatków. Analiza czasu poświęconego przez badane dzieci na wykonanie zadania pokazuje (wykres 16), że – w zależności od grupy – układały „domek” z różną szybkością.

Wykres 16. Średni czas poprawnego wykonania przez dzieci układanki „Domek”



Pod względem czasu wykonania zadania najlepiej wypadły dzieci z grupy ponadprzeciętnej, choć i tu można zaobserwować pewne zróżnicowanie, a mianowicie chłopcy wykonywali zadanie szybciej niż dziewczynki. Odwrotną zależność zauważono w grupie przeciętnej: dziewczynki potrzebowały mniej czasu na ułożenie niż chłopcy. Tyle samo czasu natomiast na wykonanie tego zadania poświęcały dzieci z grupy poniżej przeciętnej, niezależnie od płci. Większość dzieci bardzo dobrze poradziło sobie z tym zadaniem. Poprawność jego wykonania była uwarunkowana niskim stopniem trudności. O tym, że zabawa była atrakcyjna i łatwa, świadczyła również chęć ponownego układania, którą wyrażała duża liczba dzieci. Najchętniej układały ponownie dzieci charakteryzujące się najuboższym słownikiem werbalnym – ponad 1/3 dziewczynek i chłopców z grupy ryzyka SLI.

Podczas tej zabawy, w zależności od poziomu rozwoju mowy, dzieci ujawniały odmienne sposoby komunikacji z dorosłym, co pokazują dane umieszczone w tabeli 30.

Tabela 30. Suma i średnia liczba komunikatów prezentowanych przez dzieci w układance „Domek”

| Komunikaty Grupa | | Lp. | Spojrzenia | | Komunikaty werbalne | | Gesty komunikatywne | |
|---------------------|---|-----|------------|------|---------------------|------|---------------------|------|
| | | | Σ | x | Σ | x | Σ | x |
| Dziewczynki | R | 14 | 35 | 2,50 | 33 | 2,36 | 42 | 3,00 |
| | N | 13 | 46 | 3,54 | 71 | 5,46 | 37 | 2,85 |
| | P | 13 | 19 | 1,46 | 68 | 5,23 | 30 | 2,31 |
| Chłopcy | R | 19 | 26 | 1,37 | 16 | 0,84 | 36 | 1,89 |
| | N | 18 | 16 | 0,89 | 65 | 3,61 | 21 | 1,17 |
| | P | 19 | 12 | 0,63 | 92 | 4,84 | 15 | 0,79 |

Na podstawie analizy komunikacji niejęzykowej w postaci nawiązywania kontaktu wzrokowego między dzieckiem a osobą dorosłą stwierdzono znaczne różnice międzypłciowe. Dziewczynki częściej komunikowały się za pomocą spojrzeń niż chłopcy. W grupie przeciętnej czterokrotnie częściej, w ponadprzeciętnej zaobserwowano natomiast dwukrotnie częstszy kontakt wzrokowy niż u chłopców. Co ciekawe, dziewczynki z grupy przeciętnej częściej niż chłopcy z tej grupy spoglądały nie tylko na matkę, lecz także na badacza. Brak różnic płciowych wystąpił tylko w grupie ryzyka SLL, w której zarówno dziewczynki, jak i chłopcy spoglądali na osoby dorosłe tak samo często w celu uzyskania potwierdzenia lub spełnienia prośby. Różnice międzygrupowe pojawiły się w obrębie płci męskiej. Chłopcy z grupy poniżej przeciętnej częściej niż rówieśnicy z innych grup kierowali spojrzenia w stronę rodzica.

Kontakt z dorosłym za pomocą komunikatów językowych najrzadziej podejmowali chłopcy z grupy poniżej przeciętnej (por. tabela 30). Porównując ich z grupą ponadprzeciętną, stwierdzono, że prawie sześć razy rzadziej. Chłopcy z grup przeciętnej oraz ponadprzeciętnej, w porównaniu z chłopcami z grupy poniżej przeciętnej, wypowiedzi słowne kierowali częściej do badacza. Grupa przeciętna chłopców czterokrotnie częściej niż grupa z opóźnionym rozwojem językowym komunikowała się werbalnie z rodzicem i badaczem. Zaobserwowano także różnice międzypłciowe w grupie poniżej normy językowej (R). Chłopcy wykazywali w tej zabawie niższy poziom komunikacji językowej w porównaniu z dziewczynkami z tej samej grupy. Odnotowano wśród nich trzykrotnie mniej komunikatów werbalnych kierowanych do dorosłych niż u dziewczynek. Dzieci z grupy przeciętnej, bez względu na płeć, charakteryzowały się podobnym poziomem komunikacji językowej prezentowanej podczas tej zabawy, choć dziewczynki znacznie częściej niż chłopcy komunikowały się z rodzicem.

Mimo że dziewczynki z grupy poniżej przeciętnej częściej komunikowały się werbalnie z dorosłym niż chłopcy, to w porównaniu z dziewczynkami z innych grup wypadły dość ubogo. Dziewczynki z grupy poniżej normy językowej, w porównaniu z grupą ponadprzeciętną, rzadziej komunikowały się słownie z badaczem, a częściej z matką. Grupa przeciętna dziewczynek z badaczem kontaktowała się częściej niż grupa z ryzykiem SLI, a z matką częściej niż ponadprzeciętna.

Wśród chłopców gestykulacja okazała się domeną grupy poniżej przeciętnej, jeśli chodzi o częstość użytych komunikatów w zabawie układania domku. W procesie komunikacyjnym z dorosłym używali więcej gestów w porównaniu z grupą powyżej przeciętnej. Zaobserwowano także znaczne różnice związane z płcią. We wszystkich grupach dziewczynki zdecydowanie częściej posługiwały się gestami niż chłopcy.

W zależności od poziomu sprawności werbalnych badane dzieci różniły się także pod względem rodzaju używanej gestykulacji.

Tabela 31. Średnia liczba poszczególnych rodzajów gestów zaobserwowanych podczas zabawy

| Grupy | | Rodzaje gestów | | | | |
|-------------|---|----------------|---------------|--------------|---------------|-------------|
| | | Liczba dzieci | Komunikatywne | | | Adaptacyjne |
| | | | Zastępujące | Wzmacniające | Uzupełniające | |
| Dziewczynki | R | 14 | 2,14 | 0,79 | 0,07 | 1,57 |
| | N | 13 | 1,08 | 1,15 | 0,62 | 1,23 |
| | P | 13 | 1,31 | 0,54 | 0,46 | 1,23 |
| Chłopcy | R | 19 | 1,37 | 0,42 | 0,11 | 0,21 |
| | N | 18 | 0,50 | 0,06 | 0,61 | 0,22 |
| | P | 19 | 0,42 | 0,05 | 0,32 | 0,53 |

Powyższa tabela przedstawia trzy rodzaje gestów o charakterze komunikatywnym oraz gesty o charakterze adaptacyjnym zaobserwowane w czasie zabawy konstrukcyjnej układania domku. Okazało się, że dzieci z podejrzeniem SLI częściej niż pozostałe używały gestów o charakterze zastępującym. Zarówno dziewczynki, jak i chłopcy z tej grupy znacznie częściej posługiwały się gestami zastępującymi niż dzieci z przeciętnej. Chłopcy słabo mówiący częściej również używali tych gestów w porównaniu z chłopcami o wysokim poziomie rozwoju językowego. W obrębie płci męskiej zaobserwowano znaczne różnice także w posługiwaniu się gestami o charakterze wzmacniającym. Najczęściej stosowali je chłopcy z grupy

poniżej przeciętnej. Bardzo małą liczbę takich gestów zaobserwowano u chłopców z grup porównawczych. Wśród dziewczynek najwięcej gestów wzmacniających zaobserwowano w grupie przeciętnej. Ta sama grupa używała największej liczby gestów uzupełniających wypowiedź werbalną. Gesty te wśród dziewcząt najrzadziej prezentowane były przez grupę z ryzykiem SLI w porównaniu z obiema grupami porównawczymi. Różnice międzypłciowe w grupach zależnych od poziomu rozwoju mowy w odniesieniu do gestów zastępujących pojawiły się w grupie dzieci ponadprzeciętnych na korzyść dziewczynek, natomiast w odniesieniu do gestów wzmacniających – w obu grupach porównawczych.

W tym zadaniu dzieci z poszczególnych grup różniły się nie tylko poziomem gestów o charakterze komunikatywnym, ale także liczbą ujawnianych gestów przystosowujących do sytuacji. Analiza ze względu na płeć wykazała, że dziewczynki we wszystkich grupach prezentowały zdecydowanie więcej takich gestów niż chłopcy, szczególnie w grupach poniżej przeciętnej oraz przeciętnej. Różnice międzygrupowe nie wystąpiły u dziewczynek, natomiast u chłopców najwięcej gestów adaptacyjnych zaobserwowano w grupie ponadprzeciętnej. Chłopcy prezentujący wysoki poziom językowy używali dwukrotnie więcej gestów o charakterze adaptacyjnym niż chłopcy z ubogim słownikiem werbalnym.

Badane dzieci, używając gestów typowo komunikatywnych, stosowały także odmienne style komunikacji, jeśli chodzi o osobę, do której kierowały swe komunikaty niejęzykowe w postaci gestów. Poniżej przedstawiono szczegółową analizę gestów zastępujących, wzmacniających oraz uzupełniających w odniesieniu do rodzica oraz osoby badającej.

Tabela 32. Średnia liczba komunikatów zastępujących zaobserwowana podczas zabawy z układaniem domku

| Grupa | | Gesty zastępujące | |
|-------------|---|-------------------|------------|
| | | Do matki | Do badacza |
| Dziewczynki | R | 1,07 | 1,07 |
| | N | 0,62 | 0,46 |
| | P | 0,38 | 0,92 |
| Chłopcy | R | 0,74 | 0,63 |
| | N | 0,17 | 0,33 |
| | P | 0,21 | 0,21 |

Najwięcej emblematów skierowanych do matki prezentowały dzieci z grupy poniżej przeciętnej. Chłopcy z tej grupy najczęściej używali ich do komunikacji z matką w porównaniu z pozostałymi grupami. Dziewczynki z grupy poniżej przeciętnej również prezentowały największą liczbę gestów zastępujących skierowanych do matki w porównaniu z innymi dziewczynkami. Preferencje kon-

taktu, jaki dzieci kierują do badacza lub matki, zależą od płci. Na przykładzie gestów zastępujących widać, że dziewczynki, w porównaniu z chłopcami danej grupy, częściej komunikowały się z matką. Istotne różnice płciowe zauważono w grupach, w których dzieci prezentują dość dobry kontakt słowny, tj. przeciętnej i ponadprzeciętnej. Najwięcej gestów zastępujących skierowanych do badacza zaobserwowano u dziewcząt z opóźnionym rozwojem mowy oraz ponadprzeciętnym rozwojem językowym. Dziewczynki z grupy ponadprzeciętnej częściej używały emblematów skierowanych do niego także w porównaniu z chłopcami z tej samej grupy. Wśród chłopców najwięcej tego typu gestów adresowanych do niego odnotowano w grupie dzieci mało mówiących.

Jak często dzieci korzystały z gestów o charakterze wzmacniającym mowę w komunikacji z dorosłym? Gesty wzmacniające wypowiedź słowną skierowane wyłącznie do rodzica zaobserwowano u dziewczynek z grup ryzyka SLI i przeciętnej. Natomiast dziewczynki z wysoką sprawnością językową oraz wszyscy chłopcy tego rodzaju gesty kierowali do badacza. W przypadku chłopców wszystkie gesty wzmacniające adresowane były wyłącznie do niego. Nie zauważono wśród nich żadnego gestu wzmacniającego, który byłby skierowany do rodzica. W używaniu gestów wzmacniających stwierdzono istotne różnice zarówno w obrębie grup, jak i płci. Dziewczynki z grupy powyżej przeciętnej nie kierowały swych gestów do matki, co miało miejsce w przypadku dziewczynek z dwóch pozostałych grup.

Chłopcy z grupy poniżej przeciętnej najczęściej wykonywali gesty wzmacniające, np. kiwali głową potakująco i mówili „tak”, wyciągali rękę ze słowem „daj” w stronę badacza. Różnice płciowe pojawiły się w każdej z grup. W grupie poniżej przeciętnej dziewczynki częściej komunikowały się z matką, a chłopcy z badaczem. W przeciętnej również dziewczynki prezentowały większą liczbę tego rodzaju gestów skierowanych do rodzica niż chłopcy, natomiast w grupie ponadprzeciętnej dziewczynki częściej niż chłopcy używały gestów wzmacniających adresowanych do badacza.

Analiza gestów uzupełniających wykazała, że wszystkie tego rodzaju gesty były skierowane do osoby badającej. Najwięcej takich gestów prezentowały dzieci z grupy przeciętnej, najmniej dzieci z opóźnionym rozwojem językowym.

Podsumowując, należy podkreślić, że wyniki uzyskane w poszczególnych grupach dziewczynek pokazują wyraźną tendencję wzrostową liczby komunikatów językowych oraz niewielki spadek gestów komunikatywnych zależnie od poziomu rozwoju mowy. Takiego związku nie zaobserwowano w odniesieniu do gestów adaptacyjnych. Kontakt wzrokowy z dorosłym najczęściej podejmowały dziewczynki z grupy przeciętnej, natomiast te, które charakteryzowały się wysokim poziomem językowym, zdecydowanie rzadziej niż pozostałe dzieci. Wśród chłopców otrzymane wyniki potwierdzają wyraźny nie tylko wzrost komunikacji werbalnej w zależności od poziomu rozwoju mowy, ale także spadek liczby gestów

komunikatywnych oraz komunikatów wzrokowych. Gesty adaptacyjne wykazują lekki trend wzrostowy wraz z wyższym poziomem rozwoju badanych dzieci.

Obserwacja komunikacji niejęzykowej i językowej w sytuacji zadaniowej umożliwiła określenie częstości kierowanych komunikatów w stronę matki oraz badacza. Ponieważ rodzice w sytuacjach zadaniowych otrzymali instrukcję bycia biernymi obserwatorami poczynań swych dzieci, one zdecydowanie częściej kierowały swe komunikaty do osoby badającej. Jednak takie zachowanie nie było regułą. Dzieci najczęściej z grupy poniżej przeciętnej zdecydowanie częściej bowiem wchodziły w interakcję z rodzicem niż z badaczem.

BUDOWANIE WIEŻY Z KLOCKÓW

Rysunek 3.



Źródło: materiały własne.

Była to typowa zabawa konstrukcyjna, polegająca na budowaniu wieży z 20 drewnianych klocków. Badacz prosił dziecko, by zbudowało wysoką wieżę z jak największej liczby klocków. Jednocześnie zwracał się z prośbą do rodzica, by nie pomagał mu przy stawianiu budowli. W tym zadaniu oceniano umiejętność i czas wykonania zadania, a także określano poziom rozwoju zabawy konstrukcyjnej u każdego z badanych. Nadrzędnym celem tego zadania była jednak ocena kontaktu dziecka z badaczem lub rodzicem za pomocą komunikatów niejęzykowych i językowych. Próba ta, podobnie jak inne zabawy konstrukcyjne, miała pokazać, jaki poziom komunikatywności prezentują dzieci we wczesnym dzieciństwie nie tylko w typowej sytuacji komunikacyjnej, lecz także zadaniowej. W takiej zabawie dziecko nastawione jest na wykonanie określonego zadania, a z dorosłym komunikuje się zazwyczaj wtedy, gdy oczekuje pomocy z jego strony. Czy budowanie wieży okazało się łatwą i atrakcyjną zabawą dla dwuipółlatków?

Tabela 33. Sposób budowania wieży przez dwuipółletnie dzieci z różną sprawnością językową

| Grupy | | Wykonanie zadania | | | | |
|-------------|---|-------------------|-----|---------------------------|-----|----------------|
| | | Liczba dzieci | Nie | Po kilkukrotnych prośbach | Tak | Liczba klocków |
| Dziewczynki | R | 14 | 2 | 2 | 10 | 10 |
| | N | 14 | 0 | 2 | 12 | 12 |
| | P | 12 | 0 | 3 | 9 | 10 |
| Chłopcy | R | 16 | 0 | 3 | 13 | 9 |
| | N | 18 | 0 | 6 | 12 | 11 |
| | P | 18 | 0 | 2 | 16 | 12 |

Wszystkie badane dzieci, które podjęły zadanie, wykonały je bez większych problemów. Większość z nich podjęła je bezpośrednio po otrzymaniu instrukcji. Tylko chłopcy z grupy przeciętnej (1/3) potrzebowali dodatkowej zachęty do budowania wieży. Jest to znaczna różnica w porównaniu z innymi grupami. Wszystkie dzieci budowały pionową wieżę składającą się średnio z 10–12 klocków. Nie zaobserwowano różnic międzygrupowych ani płciowych.

Komentarz słowny (tabela 34) rzadko odnotowywano w grupie poniżej przeciętnej. Brakiem komentarza werbalnego podczas tego zadania wyróżniało się prawie 2/3 dziewczynek i połowa chłopców z tej grupy. Dzieci te komunikowały się głównie za pomocą środków niejęzykowych. Dziewczynki z grupy poniżej przeciętnej różniły się więc istotnie od dziewcząt z pozostałych grup. Podobne różnice między grupami występują w obrębie płci męskiej. Chłopcy z podejrzeniem SLI znacząco różnią się od pozostałych badanych. Dzieci z grupy przeciętnej stosowały albo komentarz ubogi w postaci pojedynczych słów, albo bogaty, używając pojedynczych, krótkich zdań. Jednak to dzieci z grupy ponadprzeciętnej zdecydowanie częściej niż inne grupy prezentowały bogaty komentarz słowny. Prawie 60% dzieci z tej grupy używało komunikacji językowej w postaci zgramatyzalizowanych krótkich zdań.

Badane dzieci w sytuacji zadania konstrukcyjnego, jakim była budowla wieży, prezentowały odmienny poziom rozwoju językowego i niejęzykowego w postaci gestykulacji. W celu oceny poziomu komunikacji niejęzykowej i językowej podczas budowania wieży zwracano uwagę na liczbę spojrzeń, gestów oraz komunikatów słownych kierowanych przez dziecko do dorosłego.

Tabela 34. Liczba dzieci prezentujących słowny komentarz podczas układania wieży (w procentach)

| Grupa | | Liczba dzieci | Komentarz werbalny w % | | |
|-------------|---|---------------|------------------------|-------|--------|
| | | | Brak | Ubogi | Bogaty |
| Dziewczynki | R | 14 | 64,3 | 35,7 | 0,0 |
| | N | 14 | 21,4 | 42,9 | 35,7 |
| | P | 12 | 8,3 | 33,3 | 58,3 |
| Chłopcy | R | 16 | 50,0 | 50,0 | 0,0 |
| | N | 18 | 5,6 | 38,9 | 55,6 |
| | P | 18 | 16,7 | 22,2 | 61,1 |

Tabela 35. Średnia liczba komunikatów zaobserwowanych u badanych dzieci podczas budowania wieży

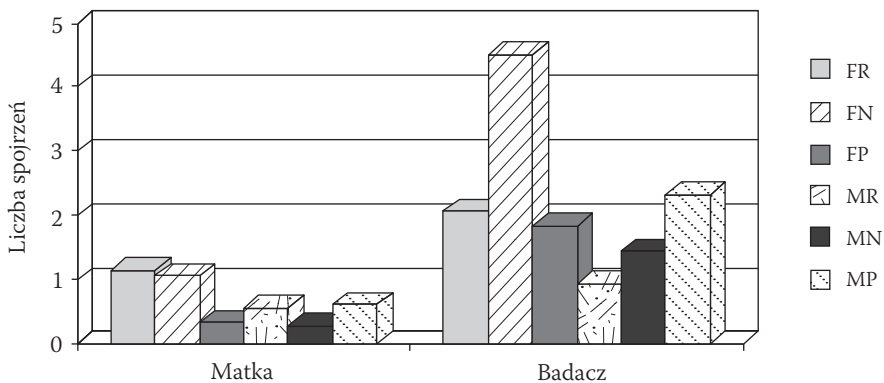
| Grupa | | Komunikaty | Liczba dzieci | Spojrzenia | | Komunikaty werbalne | | Gesty | |
|-------------|---|------------|---------------|------------|------|---------------------|------|----------|------|
| | | | | Σ | x | Σ | x | Σ | x |
| Dziewczynki | R | | 14 | 45 | 3,21 | 17 | 1,21 | 19 | 1,36 |
| | N | | 14 | 78 | 5,57 | 31 | 2,21 | 16 | 1,14 |
| | P | | 12 | 26 | 2,17 | 36 | 3,00 | 9 | 0,75 |
| Chłopcy | R | | 16 | 24 | 1,50 | 9 | 0,56 | 16 | 1,00 |
| | N | | 18 | 31 | 1,72 | 54 | 3,00 | 13 | 0,72 |
| | P | | 18 | 53 | 2,94 | 58 | 3,22 | 12 | 0,67 |

Podczas budowania wieży zdecydowanie najwięcej komunikatów niejęzykowych w postaci spojrzeń zastosowały dziewczynki z grupy przeciętnej (tabela 35). Istotną różnicę międzygrupową u dziewcząt zaobserwowano pomiędzy grupami przeciętną i ponadprzeciętną. U chłopców najczęściej kontakt wzrokowy pojawił się jako komunikat w grupie ponadprzeciętnej. Analiza różnic związanych z płcią wykazała, że dziewczynki spoglądały na osobę dorosłą z większą częstotliwością niż chłopcy w trakcie wykonywania tego zadania. Dotyczy to głównie grup poniżej normy językowej oraz o przeciętnym poziomie rozwoju językowego, w której dziewczynki trzykrotnie częściej spoglądały na dorosłego. W grupie ponadprzeciętnej chłopcy nieznacznie częściej używali spojrzeń jako komunikatów w porównaniu z dziewczynkami.

Komunikatami językowymi posługiwała się najczęściej grupa dzieci ponadprzeciętnych. Zarówno dziewczynki, jak i chłopcy charakteryzujący się wysoką sprawnością językową porozumiewali się za pomocą słów częściej niż dzieci należące do grupy poniżej przeciętnej. Różnice międzygrupowe okazały się istotne zarówno u dziewczynek, jak i u chłopców. Również dzieci z grupy przeciętnej częściej komunikowały się słownie z rodzicami lub badaczem niż dzieci z poniżej przeciętnej. Dziewczynki z grupy przeciętnej kierowały dwukrotnie więcej komunikatów słownych do dorosłego niż te z grupy ryzyka SLI, natomiast u chłopców różnica ta była jeszcze większa, bo aż pięciokrotna. Chłopcy z podejrzeniem specyficznych zaburzeń rozwoju językowego w tej zabawie rzeczywiście prezentowali bardzo ubogi kontakt słowny.

Komunikacji niejęzykowej w postaci gestykulacji najczęściej więc używały dzieci z grupy poniżej przeciętnej. Jednak różnice międzygrupowe w zakresie liczby gestów komunikatywnych zastosowanych w trakcie obserwowanej sytuacji zadaniowej nie są duże. Znacząca różnica wystąpiła jedynie między grupami z ryzykiem SLI i ponadprzeciętną. Jakie podobieństwa i różnice pojawiły się w poszczególnych grupach w zakresie komunikatów językowych i niejęzykowych kierowanych do badacza lub rodzica?

Wykres 17. Średnia liczba spojrzeń kierowanych w stronę matki i badacza w zadaniu polegającym na zbudowaniu wieży z klocków



Podczas wykonywania tego zadania zarówno dziewczynki, jak i chłopcy częściej podejmowali kontakt wzrokowy z badaczem (wykres 17). Spojrzenia kierowane w stronę matki pojawiały się sporadycznie, najrzadziej u dziewczynek w grupie ponadprzeciętnej. Kontakt wzrokowy z badaczem najczęściej odnotowywany był wśród dziewczynek z grupy o przeciętnym poziomie rozwoju językowego (dwukrotnie częściej spoglądały na badającego niż rówieśniczki z pozostałych grup). Chłopcy – bez względu na poziom mowy – z matką kontaktowali się za pomocą spojrzeń z taką samą częstotliwością. Kontakt wzrokowy z badaczem

natomiast najczęściej obserwowano w grupie ponadprzeciętnej. Różnice płciowe pojawiły się w grupach poniżej przeciętnej oraz przeciętnej: dziewczynki częściej niż chłopcy kierowały swoje spojrzenia w stronę osoby badającej.

U żadnej dziewczynki z grupy przeciętnej nie zaobserwowano wypowiedzi słownej skierowanej do matki. Dziewczynki z ryzykiem SLI, jeśli już komunikowały się za pomocą słów, to częściej adresowały je do niej niż do badacza. O różnicy między dziewczynkami z grup poniżej przeciętnej i przeciętnej można mówić także w odniesieniu do kontaktu z badaczem. Jednak w tym przypadku to dziewczynki z grupy przeciętnej zdecydowanie częściej komunikowały się z badaczem. Podobna sytuacja miała miejsce wśród dziewczynek z grupy trzeciej, czyli ponadprzeciętnej (pięć razy więcej komunikatów językowych adresowanych do badacza niż w grupie poniżej normy językowej).

Chłopcy, bez względu na grupę, bardzo rzadko komunikaty językowe kierowali do rodziców. Zdecydowanie częściej jako odbiorcę wybierali badacza. I podobnie jak w grupie dziewcząt, u chłopców z grup przeciętnej i ponadprzeciętnej zaobserwowano zdecydowanie więcej komunikatów językowych niż u chłopców z grupy poniżej przeciętnej.

Tabela 36. Średnia liczba poszczególnych rodzajów gestów zaobserwowanych podczas budowania wieży z klocków

| Grupa | | Rodzaje gestów | | | | |
|-------------|---|----------------|---------------|--------------|---------------|-------------|
| | | Liczba dzieci | Komunikatywne | | | Adaptacyjne |
| | | | Zastępujące | Wzmacniające | Uzupełniające | |
| Dziewczynki | R | 14 | 1,29 | 0,07 | 0,00 | 1,93 |
| | N | 14 | 0,79 | 0,07 | 0,29 | 2,14 |
| | P | 12 | 0,42 | 0,00 | 0,33 | 1,00 |
| Chłopcy | R | 16 | 0,88 | 0,06 | 0,06 | 0,56 |
| | N | 18 | 0,33 | 0,11 | 0,28 | 1,11 |
| | P | 18 | 0,22 | 0,17 | 0,28 | 0,94 |

Podczas budowania wieży u dwuipółlatków zaobserwowano różne rodzaje gestykulacji. Jeśli weźmie się pod uwagę średnią liczbę poszczególnych rodzajów komunikatów niejęzykowych ujętych w tabeli 36, to można zauważyć istotne różnice międzygrupowe. Najwięcej gestów zastępujących odnotowano w grupie poniżej przeciętnej. Dziewczynki z grupy ryzyka SLI znacząco różniły się od rówieśniczek z grupy powyżej przeciętnej. Chłopcy z grupy poniżej przeciętnej różnili się liczbą użytych gestów zarówno od grup powyżej przeciętnej, jak

i o przeciętnym poziomie rozwoju językowego. Gestów o charakterze wzmacniającym w tym zadaniu zaobserwowano bardzo niewiele, dlatego nie można mówić o istotnej różnicy międzygrupowej czy płciowej. Natomiast gesty o charakterze uzupełniającym pojawiły się w grupach przeciętnej i ponadprzeciętnej. Dziewczynki z grup o przeciętnym poziomie rozwoju językowego i powyżej przeciętnej znacząco różniły się od rówieśniczek z grupy poniżej przeciętnej w zakresie częstotliwości użycia tych gestów.

Analiza komunikatów niejęzykowych w postaci gestów komunikatywnych wykazała, że podczas budowania wieży dzieci z grupy ryzyka SLI wybierały jako odbiorcę swych komunikatów nie tylko badacza, ale także rodzica. Ponieważ podczas tej zabawy zaobserwowano najwięcej komunikatów zastępujących, tylko w tym przypadku różnice te były znaczące w zależności od grupy i płci dziecka. Dzieci przeważnie nie potrafiły prosić słownie o pomoc, tylko poprzez gest. Mimo że zwracały się o pomoc do rodzica, to jednak badacz był głównym odbiorcą komunikatów dziecięcych podczas zabawy konstrukcyjnej polegającej na zbudowaniu z klocków wieży. Większość badanych dzieci zazwyczaj kierowało swe komunikaty niejęzykowe do osoby badającej. Wyjątek stanowiły dziewczynki z grupy poniżej przeciętnej, które dość często zwracały się za pomocą gestu do matki, co istotnie różniło je od pozostałych grup dziewczynek. Niewielką liczbę gestów zastępujących adresowanych do rodzica zaobserwowano także u chłopców z grupy poniżej przeciętnej. Największą liczbę gestów zastępujących kierowanych do badacza zauważono wśród chłopców z grupy poniżej przeciętnej i dziewczynek z przeciętnej. W trakcie układania wieży chłopcy z ryzykiem SLI zaprezentowali trzykrotnie więcej gestów o charakterze zastępującym skierowanych do osoby badającej w porównaniu z grupą ponadprzeciętną, a dwukrotnie więcej niż chłopcy o przeciętnym poziomie rozwoju językowego. Co ciekawe, tylko dzieci z grupy poniżej przeciętnej (zarówno dziewczynki, jak i chłopcy) podczas tej zabawy komunikowały się nie tylko z rodzicem, lecz także z osobą obcą – badaczem. Pozostałe dzieci jako odbiorcę swych komunikatów wybierały badacza.

Analizowano nie tylko gesty komunikatywne występujące podczas wykonywania tego zadania, ale także adaptacyjne, sprzyjające przystosowaniu dziecka do danej sytuacji. W tej próbie najwięcej takich zachowań niewerbalnych zaobserwowano u dziewczynek z grup przeciętnej oraz poniżej przeciętnej. W obrębie danej płci nie można jednak mówić o różnicach międzygrupowych. Istotne różnice występują natomiast pomiędzy dziewczynkami a chłopcami z określonej grupy. I tak, wśród dziewczynek z grupy ryzyka SLI, w porównaniu z chłopcami z tej samej grupy, zauważono zdecydowanie więcej gestów adaptacyjnych, bo prawie cztery razy więcej. Podobnie było w grupie o przeciętnym poziomie rozwoju językowego – dziewczynki pokazały dwukrotnie więcej gestów adaptacyjnych przystosowujących do aktualnej sytuacji niż chłopcy.

Zestawienie komunikatów przekazywanych przez badane dzieci w czasie budowania z klocków wieży pozwala wyprowadzić wniosek, że w grupie poniżej przeciętnej najczęstszą formą nawiązania i podtrzymywania komunikacji z dorosłym był kontakt wzrokowy. Dzieci z grupy ponadprzeciętnej najczęściej prezentowały komunikaty językowe. Najwięcej gestów, głównie o charakterze zastępującym, zaobserwowano wśród dzieci z podejrzeniem SLI. Pozostałe dzieci, jeśli stosowały gesty, to uzupełniające. Analiza tej zabawy konstrukcyjnej wykazała ciekawe zależności dotyczące preferencji odbiorcy, do którego dzieci zwracały się o pomoc. Badani z ryzykiem SLI częściej wybierali rodzica, a z grup porównawczych – osobę obcą, czyli badacza.

UMIĘTNOŚĆ KOMUNIKOWANIA SIĘ DWUIPÓŁLETNICH DZIECI W ZABAWIE SWOBODNEJ

Typową sytuacją interakcyjną, nastawioną na dialog pomiędzy dzieckiem a dorosłym, była zabawa swobodna. Podczas swobodnej zabawy z rodzicem oceniano poziom i rodzaj komunikatów niejęzykowych stosowanych przez dzieci, a skierowanych właśnie do osoby dorosłej. Była to zabawa misiami. Do analizy materiału wykorzystano pięciominutową próbkę czasową pomiędzy piątą a dziesiątą minutą zabawy każdego dziecka. W jaki sposób dzieci komunikowały się ze swoimi rodzicami podczas zabawy dowolnej? Jakich środków komunikacyjnych używały do tego celu? Na te pytania także próbowano znaleźć odpowiedzi w badaniach własnych.

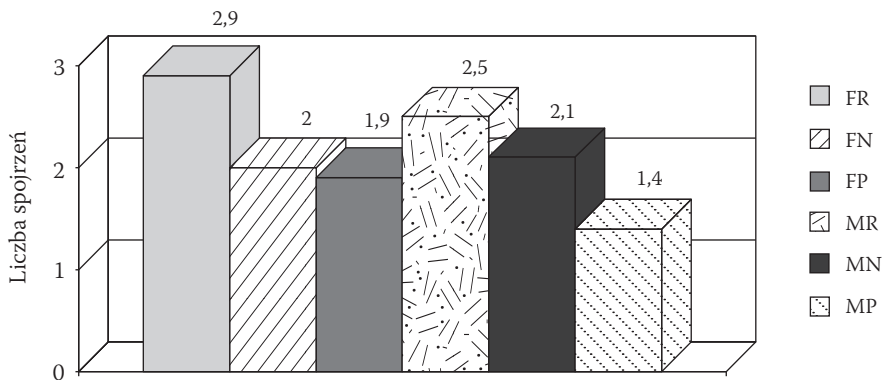
Tabela 37. Procentowa liczba dzieci prezentujących podczas zabawy komentarz werbalny

| Grupa | | Liczba dzieci | Komentarz werbalny (%) | | |
|-------------|---|---------------|--|--------------------------|------------------------|
| | | | Brak (pojedyncze dźwięki, onomatopaje) | Ubogi (pojedyncze słowa) | Bogaty (proste zdania) |
| Dziewczynki | R | 14 | 57,1 | 42,9 | 0,0 |
| | N | 14 | 0,0 | 64,3 | 35,7 |
| | P | 14 | 0,0 | 7,1 | 92,9 |
| Chłopcy | R | 19 | 73,7 | 26,3 | 0,0 |
| | N | 19 | 0,0 | 68,4 | 31,6 |
| | P | 19 | 0,0 | 15,8 | 84,2 |

Jak można było przewidzieć, najrzadziej kontakt werbalny nawiązywały dzieci z grupy poniżej przeciętnej. Ponieważ ta próba nie miała charakteru zadaniowego, ale nastawiona była na interakcję dziecko – rodzic, okazało się, że nawet dzieci z grupy poniżej przeciętnej, które zazwyczaj używają bardzo niewielu słów, w czasie tej zabawy próbowały się komunikować także za pomocą języka. W tej grupie komunikatem językowym były często pojedyncze dźwięki czy onomatopeje. Zarówno chłopcy, jak i dziewczynki zdecydowanie odróżniali się od pozostałych grup. W ten sposób komunikowała się połowa dziewczynek z grupy poniżej przeciętnej i prawie 2/3 chłopców, czego nie zaobserwowano u żadnego dziecka z innych grup. Grupa w normie językowej, bez względu na płeć, najczęściej posługiwała się ubogim komentarzem werbalnym (ponad 60% dzieci z tej grupy używało pojedynczych słów w kontakcie z matką). Jest to istotna różnica w porównaniu z pozostałymi grupami – zarówno wśród chłopców, jak i dziewczynek. U dzieci z grupy ponadprzeciętnej najczęściej obserwowano bogaty komentarz werbalny (wypowiedzi kilkuwyrazowe) skierowany do rodziców. Różnica pomiędzy chłopcami z grupy powyżej przeciętnej a pozostałymi jest znacząca. Dużą różnicę zaobserwowano także między dziewczynkami cechującymi się wysokim poziomem mowy, które prawie wszystkie prezentowały bogaty komentarz słowny złożony z pojedynczych zdań, a innymi grupami dziewczynek.

Okazało się także, że dzieci bardzo słabo mówiące podczas zabawy swobodnej komunikowały się z rodzicem poprzez spojrzenia częściej niż pozostałe. Niezależnie od płci badani z tej grupy używali kontaktu wzrokowego jako komunikatu najczęściej. Dziewczynki z grup przeciętnej i ponadprzeciętnej podczas zabawy średnio spoglądały na rodzica dwukrotnie. Najrzadziej kontakt wzrokowy z rodzicem nawiązywali chłopcy z grupy ponadprzeciętnej.

Wykres 18. Średnia liczba spojrzeń badanych dzieci kierowanych na rodzica podczas zabawy swobodnej



Dzieci z podejrzeniem specyficznych zaburzeń rozwoju językowego częściej komunikowały się z rodzicami także za pomocą gestów niż rówieśnicy cechujący się prawidłowym rozwojem językowym.

Tabela 38. Średnia liczba gestów użytych przez dzieci w interakcji z rodzicem w trakcie zabawy swobodnej

| Grupy | Liczba gestów | |
|-------|---------------|---------|
| | Dziewczynki | Chłopcy |
| R | 7,2 | 5,5 |
| N | 4 | 4,5 |
| P | 3,9 | 3,3 |

Oczywiście najwięcej gestykulowały dzieci z grupy ryzyka SLI (dziewczynki więcej niż chłopcy). W tej sytuacji zabawowej liczba komunikatów niejęzykowych jest odwrotnie proporcjonalna do bogactwa komentarza słownego. Im mniej dzieci mówiły, tym większą liczbą gestów posługiwały się w interakcji z rodzicem.

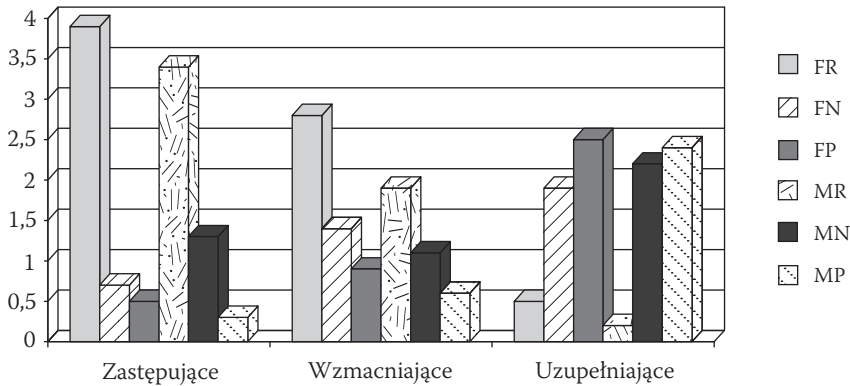
Analizowana zabawa była sytuacją komunikacyjną, gdyż dziecko wchodziło w interakcję z rodzicem. Zadanie polegało zatem nie na wykonaniu określonego zadania, ale na wspólnym komunikowaniu się.

Dziewczynki z grupy poniżej przeciętnej posługiwały się większą liczbą gestów niż rówieśniczki z przeciętnej. W porównaniu z dziewczynkami cechującymi się wysokim poziomem mowy, średnio prezentowały dwukrotnie więcej gestów. Wśród chłopców największe różnice zaobserwowano pomiędzy grupami poniżej normy językowej i powyżej. Chłopcy z podejrzeniem opóźnienia rozwoju językowego średnio używali około pięciu gestów skierowanych do matki, a chłopcy z grupy powyżej przeciętnej tylko trzech. Wykres 19 pokazuje różnice międzygrupowe w zakresie użycia różnych rodzajów gestykulacji w interakcji z rodzicem. Zwracano uwagę na liczbę oraz częstotliwość pojawiania się w czasie zabawy gestów o charakterze: zastępującym, wzmacniającym oraz uzupełniającym.

Dzieci z podejrzeniem SLI najczęściej posługiwały się gestami o charakterze zastępującym. Znaczące różnice zaobserwowano zarówno u dziewczynek, jak i chłopców. U dziewczynek z grupy poniżej przeciętnej zaobserwowano osiem razy więcej gestów zastępujących niż w powyżej przeciętnej. W porównaniu z przeciętną używały one także znacząco więcej gestów zastępujących. Podobna sytuacja była wśród chłopców. Chłopcy z grupy poniżej przeciętnej dziesięciokrotnie częściej używali gestykulacji zastępującej niż ci, którzy cechowali się dobrą sprawnością językową. U chłopców z grupy o przeciętnym poziomie rozwoju

językowego zaobserwowano trzy razy mniej tych gestów niż w poniżej przeciętnej, choć – co ciekawe – więcej niż w ponadprzeciętnej.

Wykres 19. Średnia liczba poszczególnych rodzajów gestów zaobserwowanych u dzieci podczas zabawy swobodnej



Analiza gestów wzmacniających prowadzi do podobnych wniosków jak w przypadku zastępujących. Dzieci z grupy poniżej przeciętnej posługiwały się nie tylko gestami zastępującymi mowę, ale także wzmacniającymi komentarz słowny, takimi jak: wruszanie ramionami przy jednoczesnym komunikacie werbalnym „nie wiem”. Bardzo często pojawiał się gest przeczenia głową połączony ze słowem „nie” oraz potakiwania ze słowem „tak”. Dziewczynki z grupy poniżej przeciętnej różnią się pod względem liczby tych gestów od rówieśniczek z grup porównawczych. Podobna różnica pojawiła się między grupami chłopców z opóźnionym rozwojem językowym i grupą ponadprzeciętną.

Gesty uzupełniające, czyli takie, które wymagają użycia mowy, najczęściej występowały w grupie ponadprzeciętnej. Najwięcej zaobserwowano ich wśród dziewczynek cechujących się wysokim poziomem rozwoju językowego, które znacząco różniły się od rówieśniczek z grupy ryzyka SLI. Równie dużą liczbą tych gestów posługiwały się dziewczynki z przeciętnej, u których zaobserwowano cztery razy więcej gestów uzupełniających niż w grupie poniżej normy. Najmniejszą liczbę gestów o charakterze uzupełniającym odnotowano więc u dzieci z ryzykiem SLI, bez względu na płeć (podczas pięciominutowej zabawy zauważono jedynie cztery takie gesty). W porównaniu z dziećmi o prawidłowym rozwoju językowym, u których zaobserwowano około 40 gestów tego rodzaju, jest to ogromna różnica – jest to dziesięciokrotnie więcej niż w poniżej przeciętnej.

W zabawie swobodnej dzieci bardzo często wchodziły w interakcję z rodzicem. Kwestię zaangażowania rodziców w zabawę omówiono w rozdziale 6 – dotyczącym strategii przez nich wykorzystywanych w komunikacji z dzieckiem. Obserwacja badanych dzieci podczas tej próby wykazała, że dzieci z grupy po-

niżej przeciętnej w sytuacjach zadaniowych często stosowały strategię nieinterakcyjną, zadanie wykonywały w milczeniu, nie używając komentarza słownego. Natomiast w zabawie swobodnej, komunikując się z dorosłym, prezentowały także komunikaty słowne, choć często niezrozumiałe. Osoby badane różniły się między sobą rodzajem i liczbą gestów używanych w zabawie. Największą liczbę komunikatów niejęzykowych zaobserwowano u dzieci z grupy poniżej przeciętnej, zwłaszcza gestów zastępujących mowę. Dzieci posługujące się bogatym komentarzem werbalnym użyły niewielkiej liczby gestów, przede wszystkim uzupełniających (dookreślających) wypowiedź słowną.

Obliczono współczynnik korelacji pomiędzy komentarzem werbalnym prezentowanym przez badane dzieci a liczbą gestów użytych podczas zabawy. Okazało się, że wystąpiła istotna, słaba, ujemna korelacja w całej grupie ($r = -0.26$) na poziomie $p < 0,01$ (dwustronnie). Oznacza to, że dzieci, które nie używały komentarza werbalnego, posługiwały się częściej gestami, natomiast wśród tych, które charakteryzowały się bogatym komentarzem słownym podczas tej zabawy, zaobserwowano najmniejszą liczbę gestów. Ujemna korelacja pojawiła się między prezentowanym poziomem mowy przez dzieci a liczbą poszczególnych gestów użytych w zabawie, takich jak: gesty zastępujące ($r = -0.57, p < 0,01$) oraz wzmacniające ($r = -0.29, p < 0,05$).

Wyniki prób zadaniowych wykazały istotne różnice w liczbie gestykulacji tylko w obrębie grupy chłopców (między grupami poniżej przeciętnej i ponadprzeciętną). Rodzaj używanych gestów natomiast zależał od poziomu rozwoju mowy. Na podstawie analizy sytuacji zabawy swobodnej misiami stwierdzono natomiast znaczące różnice międzygrupowe oraz międzypłciowe zarówno pod względem liczby, jak i rodzaju gestykulacji u badanych dzieci. We wszystkich sytuacjach, zarówno zadaniowych, jak i zabawowych, dziewczynki częściej niż chłopcy nawiązywały kontakt wzrokowy z dorosłym. Komunikaty niejęzykowe, w zależności od grupy, używane były w odmiennych funkcjach. Dzieci o obniżonym poziomie rozwoju mowy prezentowały gesty zastępujące, a z grup porównawczych – dookreślające mowę.

UMIĘTNOŚĆ KOMUNIKOWANIA SIĘ DWUPIÓŁLETNICH DZIECI W SYTUACJI INTERAKCYJNEJ

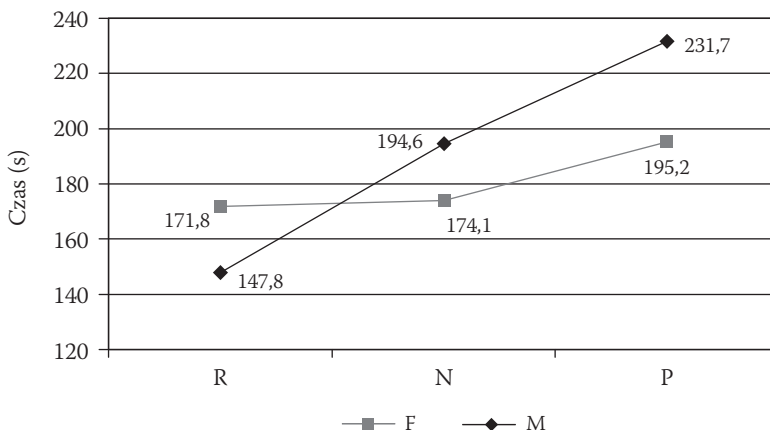
Poziom i rodzaj używanych komunikatów niejęzykowych oceniano podczas zaprojektowanych sytuacji komunikacyjnych, zabawowych lub zadaniowych. Sytuacją typowo komunikacyjną było wspólne oglądanie/czytanie książeczki przez dziecko i rodzica. Rodzic czytał lub opowiadał treść książeczki, jednocześnie pobudzając dziecko do aktywności komunikacyjnej poprzez zadawanie pytań i prośby o pokazanie czegoś w książeczce.

Obserwacja interakcji rodzic – dziecko w trakcie czytania bajki pozwoliła na określenie umiejętności używania przez nie różnego rodzaju gestów komunikatywnych, kontaktu wzrokowego oraz poziomu komunikacji językowej, jak również potwierdzić często słyszane hipotezy, że dzieci, które mało mówią, nie lubią książeczek. Rzeczywiście nie wszystkie wyrażały chęć i ochotę na wspólne ich oglądanie, mimo starań rodzica i badacza.

Tylko połowa dziewczynek z grupy R i N była zaangażowana we wspólne czytanie książeczki z matką, pozostałe natomiast miały raczej stosunek obojętny lub wręcz negatywny. Jedynie wśród dziewczynek z grupy ponadprzeciętnej prawie wszystkie, bo 11 z 12 badanych wykazywały zainteresowanie książeczką. U chłopców sytuacja była podobna. W grupie z podejrzeniem SLI połowa z nich miała stosunek obojętny, a 12% badanych – negatywny. W przeciętnej tylko 50% było zainteresowanych zadaniem, natomiast w ponadprzeciętnej – prawie 2/3. Okazało się zatem, że dzieci z poszczególnych grup wykazywały duże zróżnicowanie pod względem wyrażanego stosunku do zadania.

Średni czas oglądania książeczki wraz z rodzicem okazał się ściśle związany z poziomem rozwoju językowego dziecka (wykres 20).

Wykres 20. Średni czas wspólnego oglądania książeczki przez dziecko i rodzica



Fotografia 9. Gest deiktyczny – wskazujący

Najmniej czasu poświęciły na tę zabawę dzieci z grupy poniżej przeciętnej, a nieco więcej z przeciętnej. Najdłużej książeczką bawiły się dzieci z grupy ponadprzeciętnej. Najmniejsze zainteresowanie nią przejawiali chłopcy z podejrzeniem SLI, natomiast największe z ponadprzeciętnej. Różnica pod względem czasu zabawy pomiędzy tymi grupami okazała się istotna. Chłopcy z grupy poniżej przeciętnej poświęcali na kontakt z książeczką około dwóch minut, natomiast z grupy powyżej przeciętnej – prawie cztery minuty, czyli byli w stanie zajmować się nią dwukrotnie dłużej. Co ciekawe, chłopcy prezentujący wysoki poziom sprawności językowych dłużej oglądali książeczkę wspólnie z mamą niż dziewczynki z tej samej grupy.

Podobnie jak w innych próbach, w tym zadaniu badane dzieci różniły się komentarzem werbalnym, który towarzyszył im podczas zabawy. Brak tego komentarza charakteryzował 1/3 dziewczynek oraz prawie połowę chłopców z grupy poniżej przeciętnej, co pokazuje tabela 39. U wszystkich pozostałych dzieci odnotowano podczas zabawy wypowiedzi słowne.

Tabela 39. Procentowa liczba dzieci prezentujących słowny komentarz podczas oglądania książeczki

| Grupa | Liczba dzieci | Komentarz werbalny (w %) | | |
|-------|---------------|--------------------------|-------|--------|
| | | Brak | Ubogi | Bogaty |
| FR | 12 | 33,3 | 66,7 | 0 |
| FN | 13 | 0,0 | 53,8 | 46,2 |
| FP | 13 | 0,0 | 30,8 | 69,2 |
| MR | 16 | 43,8 | 56,3 | 0,0 |
| MN | 18 | 0,0 | 55,6 | 44,4 |
| MP | 19 | 0,0 | 31,6 | 68,4 |

F – dziewczynki, M – chłopcy, R – grupa z ryzykiem SLI, N – przeciętna, P – ponadprzeciętna

Dzieci z grup o przeciętnym poziomie rozwoju językowego prezentowały w dużym stopniu komentarz ubogi (ponad połowa dziewcząt i chłopców używała pojedynczych słów). U pozostałych dzieci z tej grupy obserwowano natomiast bogate wypowiedzi słowne. Najwięcej, bo prawie 2/3 badanych z grupy ponadprzeciętnej, oglądając z rodzicem książeczkę, charakteryzowało się bogatymi wypowiedziami słownymi, złożonymi z kilku wyrazów. Wyniki zestawione w tabeli 39 pokazują, że różnice między grupami pojawiły się nie tylko w przypadku braku komentarza słownego, ale także bogatego.

Obserwacja zabawy polegającej na wspólnym oglądaniu i czytaniu książeczki przez rodzica i dziecko umożliwiła ocenę poziomu niewerbalnej komunikacji badanych dzieci w sytuacji wspólnego dialogu, czyli w sytuacji komunikacyjnej. Dzięki tej próbie możliwe było dokonanie analizy poziomu gestykulacji z dwóch perspektyw.

Pierwszą był podział gestów zgodnie z przyjętą (lecz zmodyfikowaną) klasyfikacją Goldin-Meadow i Morford (1992), której kryterium był stosunek komunikatu niewerbalnego (gestu) do komunikatu językowego (mowy). Gesty (podobnie jak w przypadku innych zaprojektowanych sytuacji komunikacyjnych zadaniowych i zabawowych) ujęto w trzy kategorie, takie jak:

1. **GESTY ZASTĘPUJĄCE**, czyli takie, w których komunikat niejęzykowy przenosi informację. Są to głównie gesty deiktyczne (np. dziecko wskazuje, pokazuje, wyciąga rękę) i reprezentujące (wzruszanie ramion, kręcenie głową).
2. **GESTY WZMACNIAJĄCE**, które przekazują tę samą informację, co słowo. Może to być połączenie gestu deiktycznego ze słowem deiktycznym (dziecko wskazuje i mówi „tu”) lub gestu reprezentującego ze słowem reprezentującym.
3. **GESTY UZUPEŁNIAJĄCE**, czyli takie komunikaty niejęzykowe, które przenoszą inną, dodatkową informację do wypowiedzi słownej dziecka. Może to być połączenie gestu deiktycznego ze słowem reprezentującym bądź gestu reprezentującego ze słowem reprezentującym (np. dziecko wskazuje i mówi „nie ma lali”; pokazuje klocek i mówi „ten nie wejdzie”; wskazuje na klocek i pyta „a gdzie ten się zmieści?”).

Analizując sytuację typowo komunikacyjną, dokonano porównania międzygrupowego oraz pod względem płci w zakresie gestów zastępujących, wzmacniających oraz uzupełniających komunikat werbalny. Ponadto przeprowadzono drugą analizę kategorii gestów, zgodną z klasyfikacją Ekmana i Friesena (1969). Kryterium tego podziału jest funkcja określonego gestu. Wyróżniono:

- EMBLEMATY, np. wzruszanie ramion, rozkładanie rąk, klaskanie, kręcenie głową;
- ILUSTRATORY (słowo + gest ilustrujący);
- REGULATORY (słowo + gest pełniący funkcję regulującą), np. dziecko odpycha rękę matki, samo odwraca kartki w książeczce i mówi „ja sam”;
- ADAPTATORY (gesty pomagające przystosować się do sytuacji), np. dziecko kładzie się na stole, wierci się na krześle itd.

Dokonano próby wspólnego zestawienia tych dwóch różnych klasyfikacji gestów w poniższej tabeli:

Tabela 40. Proponowana klasyfikacja gestów

| Funkcja gestu | Stosunek gestu do mowy | | | Adaptacja do sytuacji |
|---------------|------------------------|--------------|---------------|-----------------------|
| | Zastępujące | Wzmacniające | Uzupełniające | |
| Emblematy | Tak | | | |
| Ilustratory | | Tak | Tak | |
| Regulatory | Tak | Tak | Tak | |
| Adaptatory | | | | Tak |

Źródło: opracowanie własne.

Gesty zastępujące, jak już wspomniano, to takie, które są zrozumiałe bez użycia komentarza słownego; mogą więc przyjmować charakter gestów autonomicznych, niezależnych od mowy. Gestami zastępującymi mogą być emblematy, które pełnią funkcję zastępującą mowę, i regulatory, a wzmacniającymi natomiast – ilustratory, jak i regulatory. Gesty wzmacniające bowiem to takie, którym towarzyszy komentarz słowny. Choć dziecko wykorzystuje jednocześnie dwa nośniki informacji, to informacja zawiera to samo znaczenie. Z obserwacji wynika, że badane dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa używały znacznie więcej wzmacniających regulatorów niż ilustratorów. Gestami o charakterze uzupełniającym mogą być gesty pełniące funkcję regulującą oraz ilustrującą. W badaniach zaobserwowano, że gestami uzupełniającymi były najczęściej ilustrujące mowę. Adaptatory to gesty pozwalające dziecku na odnalezienie się w sytuacji komunikacyjnej lub zadaniowej.

Tabela 41. Przykłady niewerbalnego zachowania dziecka ujętego w kategorii

| Funkcja gestu | Relacja gestu do mowy | | | Adaptacja do sytuacji |
|---------------|---|------------------------------------|--|-----------------------|
| | Gesty zastępujące | Wzmacniające | Uzupełniające | Adaptacyjne |
| Emblematy | <ul style="list-style-type: none"> – rozkłada ręce, – pokazuje palcem w książeczce, – pokazuje ucho misia, – kręci głowę przecząco, – kiwa głową potakująco, – rozkłada ręce, – przechyla głowę na boki. | | | |
| Ilustratory | | wskazuje i mówi „tu”, „to”, „tam”. | <ul style="list-style-type: none"> – wskazuje i mówi „to tatuś miś”, – pokazuje na szyję misia i mówi „tu ma głowę”, – wskazuje i mówi „mamusia”, – dotyka ucho i mówi „wpuszczaj kropelki”, – pokazuje na misia i mówi „ma oko”. | |

| | | | | |
|------------|--|---|--|---|
| Regulatory | <ul style="list-style-type: none"> – odpycha rękę matki, – zamyka lub próbuje zamknąć matce książkę, – daje matce, wyciąga rękę, – wyrywa matce książkę. | <ul style="list-style-type: none"> – wyciąga rękę i mówi „daj”, „masz”, „chodź”, – kręci głową przecząco i mówi „nie” – wzrusza ramionami i mówi „nie wiem”. | <ul style="list-style-type: none"> – pokazuje na misia i mówi „daj tego misia”, – wyrywa matce książkę i mówi „ja sam”, – pokazuje na stronę w książce i mówi „mamo dalej”. | |
| Adaptatory | | | | <ul style="list-style-type: none"> – wstaje z krzesła, – drapie się, – zmienia pozycję (siada na krześle, kładzie się na podłodze), – nie wykazuje zainteresowania daną czynnością (np. odwraca się). |

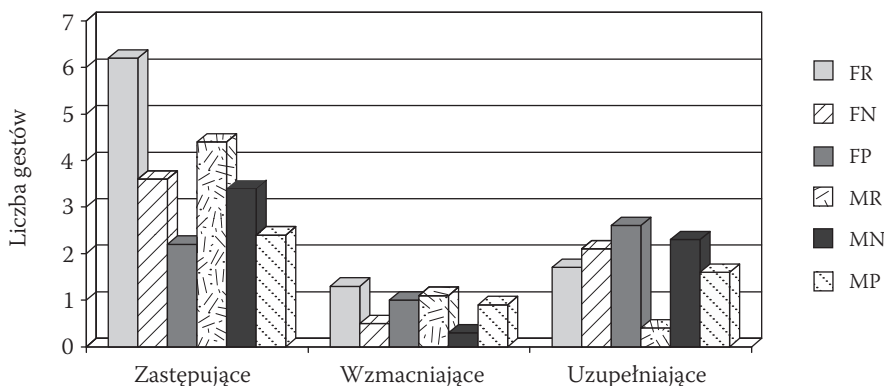
Źródło: opracowanie własne.

Analiza gestów komunikatywnych, ujętych w klasyfikacji opierającej się na relacji gestu do mowy, wykazała istnienie znacznych różnic pomiędzy badanymi dziećmi w zakresie gestykulacji, w zależności od poziomu rozwoju mowy. Na wykresie 21 umieszczono średnią liczbę gestów pełniących funkcję zastępującą, wzmacniającą bądź uzupełniającą komunikat werbalny. W tym zadaniu badane dzieci użyły najwięcej gestów o charakterze zastępującym. Największą ich liczbę zanotowano w grupie dzieci o bardzo ubogim słowniku werbalnym, czyli w poniżej przeciętnej. Dziewczynki z tej grupy używały ich prawie dwukrotnie więcej (średnio 6,2 gesty) niż rówieśniczki z przeciętnej (3,6), a trzy razy więcej niż badane z ponadprzeciętnej (2,2). U chłopców również występują znaczące różnice w zakresie tych gestów. Zdecydowanie częściej obserwowaliśmy gesty zastępujące w grupie poniżej przeciętnej.

W sytuacji dialogu między dorosłym a dzieckiem zaobserwowano dużą liczbę gestów uzupełniających. Dzieci często dookreślały wypowiedź słowną skierowaną do rodzica, używając przy tym gestów właśnie uzupełniających werbalny komentarz. Mimo że w grupie dziewczynek nie ma różnic istotnych, największą liczbę tego rodzaju gestów zaobserwowano w grupie ponadprzeciętnej, a najmniejszą w poniżej przeciętnej. U chłopców różnica pomiędzy grupami okazała się znacząca. Najwięcej gestów o charakterze uzupełniającym

prezentowali chłopcy w normie językowej, najmniejszą zaś – rówieśnicy z ryzykiem SLI.

Wykres 21. Średnia liczba gestów zaobserwowanych u dzieci w sytuacji komunikacyjnej

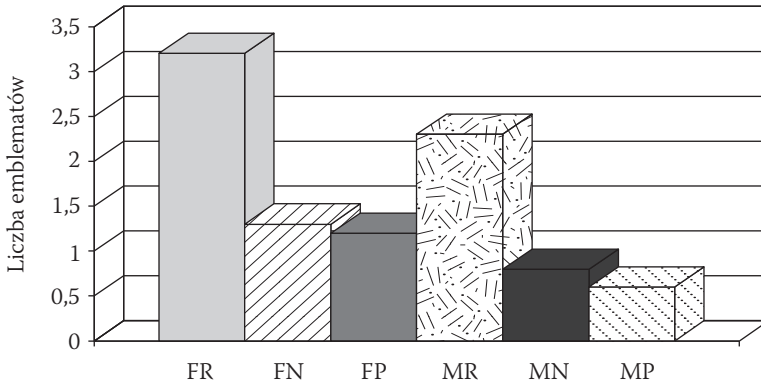


Podczas tej zabawy najrzadziej pojawiały się gesty o charakterze wzmacniającego słowo. Dzieci, które prezentowały najwięcej gestów uzupełniających, użyły najmniejszej liczby gestów wzmacniających. Były to dzieci z grupy przeciętnej. Bez względu na płeć różniły się one istotnie od dzieci z grupy poniżej przeciętnej, które częściej niż pozostałe prezentowały ten rodzaj gestów.

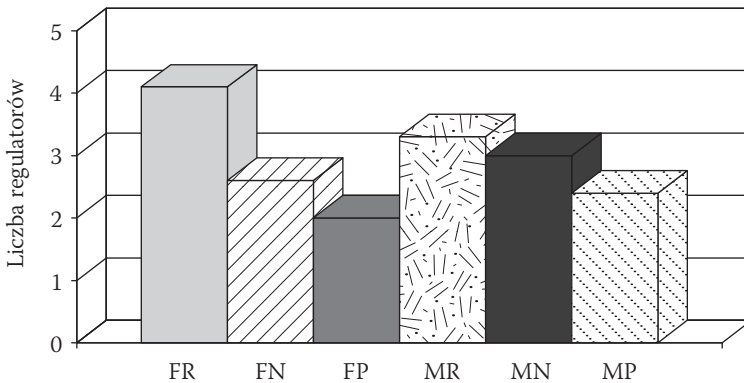
Zgodnie z drugim podziałem gestykulacji, opartym na klasyfikacji Ekmana i Friesena (1969), dokonano opracowania i analizy komunikatów niejęzykowych: emblematów, ilustratorów, regulatorów oraz adaptatorów.

Emblematami, czyli gestami niezależnymi od mowy, posługiwały się najczęściej dzieci z grupy poniżej przeciętnej, a płeć nie była czynnikiem wpływającym na wynik. Zarówno dziewczynki, jak i chłopcy z podejrzeniem SLI używały zdecydowanie więcej gestów autonomicznych, takich jak: kiwanie głową, wyciąganie ręki, wskazywanie, w porównaniu z pozostałymi grupami (zob. wykres 22). Wśród dziewczynek z grupy poniżej normy językowej zaobserwowano dwukrotnie więcej emblematów niż w pozostałych grupach dziewczynek. U chłopców z grupy poniżej przeciętnej zauważono zaś prawie trzykrotnie więcej gestów autonomicznych niż u chłopców z przeciętnej czy ponadprzeciętnej. Pozostałe obie grupy badanych prezentowały podobny poziom (w zakresie liczby gestów) komunikacji niejęzykowej w postaci emblematów.

Wykres 22. Średnia liczba emblematów użytych przez dzieci w sytuacji komunikacyjnej



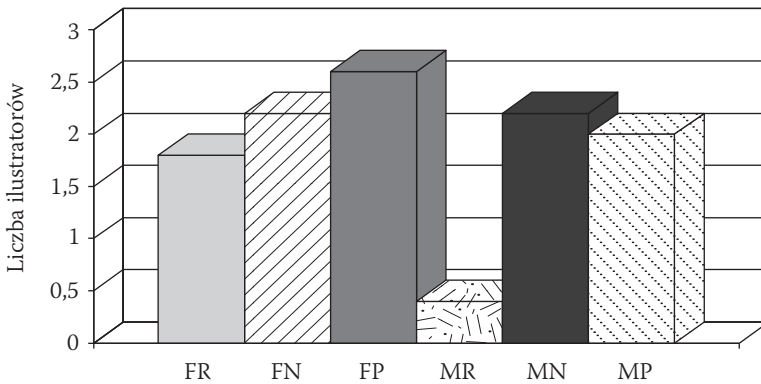
Wykres 23. Średnia liczba regulatorów użytych przez dzieci w sytuacji komunikacyjnej



W tym zadaniu, opartym na komunikacji z rodzicem, badane dzieci najczęściej posługiwały się gestami pełniącymi funkcję regulującą (por. wykres 23). Mimo że liczba zaobserwowanych regulatorów w danych grupach zmniejsza się wraz z wyższym poziomem mowy, to istotne różnice pomiędzy grupami pojawiły się tylko u dziewczynek. Najmniej regulatorów zaobserwowano u dziewczynek z grupy ponadprzeciętnej (tylko dwa), najwięcej natomiast w grupie ryzyka SLI (4,1).

Kolejny wykres pokazuje odwrotną zależność, jeśli się weźmie pod uwagę liczbę zaobserwowanych komunikatów. Im wyższy poziom mowy prezentowały badane dzieci, tym więcej używały gestów zależnych od mowy, czyli ilustratorów.

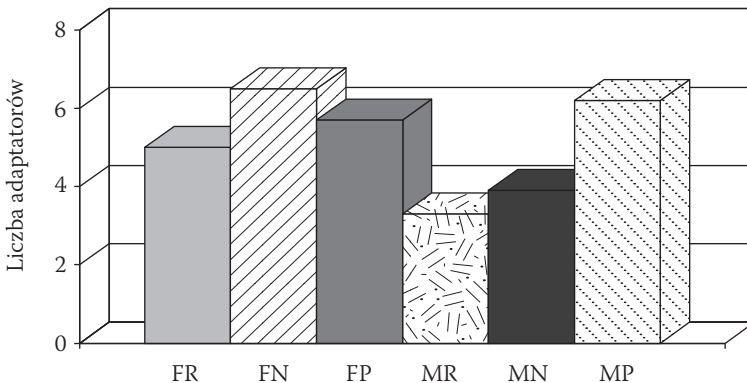
Wykres 24. Średnia liczba ilustratorów użytych przez dzieci w sytuacji komunikacyjnej



U badanych dwupółletnich dziewczynek różnica ta jednak nie osiąga istotności statystycznej, natomiast w grupie chłopców zdecydowanie najmniej takich gestów zaobserwowano u chłopców z grupy poniżej przeciętnej. Pięciokrotnie większą liczbę ilustratorów prezentowali chłopcy z pozostałych grup. W przypadku tego rodzaju gestów zauważono także różnice płciowe pomiędzy wynikiem dziewczynek z grupy ryzyka SLI oraz chłopców z tej samej grupy. W czasie wspólnej zabawy z rodzicem dziewczynki z grupy poniżej przeciętnej używały gestów ilustrujących częściej niż chłopcy.

Ostatnim rodzajem ocenianych gestów, których nie można zaliczyć do komunikatywnych, są gesty adaptacyjne (wykres 25), sprzyjające przystosowaniu się osoby (w tym wypadku małego dziecka) do określonej sytuacji.

Wykres 25. Średnia liczba adaptatorów użytych przez dzieci w sytuacji komunikacyjnej



Wydaje się, że gesty adaptacyjne nie zależą od poziomu rozwoju mowy badanych dzieci. Bez względu na grupę dziewczynki prezentowały średnio około sześciu takich gestów podczas zabawy. Nie ma więc różnic pomiędzy grupami. Wśród chłopców rozpiętość liczby wykorzystanych adaptatorów była większa; można zatem mówić o różnicach międzygrupowych. U chłopców z grup poniżej normy oraz w normie językowej zaobserwowano podobną liczbę użytych gestów, natomiast zdecydowanie więcej tego typu gestykulacji zauważono u chłopców przejawiających jednocześnie wysoki poziom sprawności językowych.

W celu uzyskania dodatkowych informacji na temat zależności pomiędzy takimi zmiennymi, jak mowa i gesty, obliczono współczynniki korelacji. Nie wystąpiła korelacja pomiędzy sumą gestów prezentowanych przez badane dzieci a mową. Okazało się natomiast, że jest istotna statystycznie korelacja ujemna pomiędzy mową rozumianą jako komentarz werbalny towarzyszący zabawie a gestami o charakterze zastępującym użytymi w zabawie ($r = -0.26$, istotna na poziomie 0,05). Oznacza to, że dzieci o niskim poziomie rozwoju mowy używały więcej gestów zastępujących mowę. Istotną przeciętną korelację dodatnią uzyskano także pomiędzy komentarzem słownym a gestami uzupełniającymi ($r = 0.37$, $p < 0,01$). To z kolei oznacza, że dzieci, które prezentowały bogate wypowiedzi słowne, złożone z krótkich zdań, używały jednocześnie większej liczby gestów dookreślających mowę w porównaniu z innymi badanymi.

Reasumując, należy podkreślić, że badani, w zależności od poziomu rozwoju mowy, prezentowali odmienne sposoby komunikowania się z dorosłym. Dzieci z grup przeciętnej i ponadprzeciętnej często używały komentarza słownego. W tych grupach zaobserwowano także znacznie więcej gestów uzupełniających mowę. U dzieci z podejrzeniem SLI najczęstszą formą nawiązania kontaktu z rodzicem była gestykulacja, głównie zastępująca mowę, a także kontakt wzrokowy.

Analiza funkcji gestykulacji dziecięcej wykazała, że bez względu na grupę badane dzieci najczęściej posługiwały się gestami w funkcji regulującej interakcję. Najwięcej emblematów, czyli gestów niezależnych od mowy, prezentowały dzieci z podejrzeniem opóźnionego rozwoju językowego. Użycie ilustratorów natomiast rosło wraz z poziomem rozwoju mowy badanych.

ROZDZIAŁ 6

ROLA DOROSŁYCH W ROZWOJU GESTYKULACJI I SYMBOLIZACJI U MAŁEGO DZIECKA

Dziecko w pierwszych miesiącach życia wchodzi w interakcje głównie z matką, która zaspakaja wszelkie potrzeby niemowlęcia. Z czasem zakres kontaktów społecznych dziecka ulega rozszerzeniu. Dorośli zaczynają odgrywać coraz większą rolę nie tylko w wyzwalaniu u niego określonych stanów emocjonalnych (np. radości poprzez uśmiech do znanej osoby czy płacz wynikający ze strachu przed osobą nieznaną), lecz także w rozwoju jego działań. Kontakt z ludźmi wpływa na stosunek dziecka do otaczającej je rzeczywistości, a co za tym idzie, do przedmiotów. Dorośli pomagają dziecku odkrywać świat, ale także nieustannie ingerują w jego działania, regulując ich przebieg za pomocą słów i gestów.

Niemowlę rozumie zachowania matki dzięki takim przejawom emocji, jak śmiech lub ton jej głosu. W przekonaniu Bossarda (1954, za: Spionek, 1963) są trzy wyraźne sposoby komunikowania się matki z niemowlęciem: jej mowa, wyraz twarzy i działanie. Często trudno jest powiedzieć, ile słów ze słownika biernego dziecko zawdzięcza rozumieniu słów jako takich, a ile wyrazowi twarzy i gestom. Bardzo małe dzieci uczą się rozumieć znaczenie takich rozkazów, jak: „nie nie”, „daj”, „chodź”, częściowo dzięki skojarzeniu czynności podnoszenia ręki z wypowiedzianym słowem „nie, nie”, a częściowo dzięki interpretacji głosu używanego przez osobę wydającą polecenie. Aż do 18. miesiąca życia dziecka osoba dorosła powinna wzmacniać słowa gestami, jeśli chce mieć pewność, że zrozumie ono to, co usłyszy.

Dziecko naśladuje gesty i mimikę matki. Pod koniec 1. roku życia podaje dorosłym różne przedmioty, zwraca ich uwagę za pomocą gestów wskazujących czy uczy się pierwszych gestów komunikatywnych. Pojawiają się też wspólne zabawy z rodzicem (np. w „a ku ku”). Dziecko zaczyna wtedy nawiązywać z dorosłymi kontakty społeczne oparte na współdziałaniu. Zdaniem Szychowiak (1982), takie współdziałanie z osobami dorosłymi pozwala dziecku – poprzez mechanizm naśladownictwa – uczyć się różnych czynności i działań oraz przejmować wzory społecznego zachowania się w określonych sytuacjach. Uczenie się tych czynności w trakcie współdziałania związane jest z działaniami na przedmiotach. Według Brunera (1975), dziecko, które zaczyna używać języka, jest silnie nastaw-

wione na wykonywanie bądź komentowanie czynności podejmowanej wspólnie z inną osobą. Występuje tu nie tylko podmiot, czynność i przedmiot, ale również element kontroli reprezentowany na przykład przez posiadanie. Nastawienie dziecka wiąże się z jednej strony z koniecznością zwracania uwagi partnera na przedmioty i osoby, co wymaga nazwania, wskazywania, lokalizowania ich czy stwierdzenia nieistnienia, a z drugiej – obejmuje komentowanie występujące przy określaniu cech przedmiotów. Gdy matka i dziecko zwrócą uwagę na ten sam przedmiot, wtedy matka zaczyna to komentować bądź włączać w swe działanie. Procedura „zwrócenie uwagi na przedmiot” – „działanie na przedmiocie” jest bardzo praktyczna. Szybko wytwarza ona u dziecka oczekiwanie określonej kolejności: przedmiot – cecha, przedmiot – nazwa lub przedmiot – działanie (Bruner, 1975).

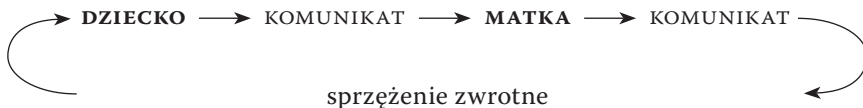
W okresie przedwerbalnym gesty wykorzystywane są w celu reprezentowania i komunikowania o spostrzeganym przez dziecko świecie. Ich rozwój postępuje wraz z rozwojem mowy, w wyniku czego zwiększa się ich komunikacyjny potencjał.

Acredolo i Goodwyn (1998) wykazały w swoich badaniach, że dziecko manipuluje uwagą dorosłego, używając najpierw gestu, a potem słowa. Gestykulacja przejmuje aktywną rolę w wymianie komunikacyjnej z innymi bez czekania na rozwój językowy. To ona staje się podstawą do intersubiektywnego rozumienia (*intersubjective understanding* – ISU). ISU odnosi się do ludzkiej zdolności dostrzeżenia siebie i innych jako intencjonalnych istot – z własnymi intencjami, celami i drogami do ich poznania. Intersubiektywne rozumienie wiąże się z nabyciem kolejnej zdolności, jaką jest umiejętność wspólnej uwagi (*joint attention*). Obecność ISU można zaobserwować w 18. miesiącu życia. O tym, że zdolność dziecka do komunikowania się zakłada pewną intersubiektywność, pisze także Trevarthen (1997). Jego teoria zwraca uwagę na efektywność zaangażowania dwóch osób w interakcję. Dziecko posiada intencje do komunikowania się, ma cel podobny do tego, jaki ma dorosły. Dziecięcy intersubiektywizm przejawia się głównie w naśladownictwie oraz zdolności różnicowania ludzi i przedmiotów. Intersubiektywizm zakłada dostępność dla więcej niż jednego podmiotu poznającego. Trevarthen wyodrębnia zachowania dziecięce w formie działań z obiektem dla zabawy oraz komunikacji. Dzieci przejawiają odmienne wzory zachowań w stosunku do osób i przedmiotów. Podobnie uważa Stout (por. tamże). Uczą się rozpoznawać i interpretować zachowania, co wpływa na różnicowanie ich zachowań w stosunku do człowieka i rzeczy. Zanim zaczną manipulować przedmiotami, pozostają w kontaktach z dorosłymi. W rozwoju ontogenetycznym najpierw kształtuje się kontakt z osobą, potem z przedmiotem. Około 9. miesiąca życia dziecko zaczyna oddzielać siebie, inne osoby i przedmioty znajdujące się w tym samym otoczeniu.

Badania pokazują, że dzieci od 9. do 12. miesiąca życia przebywające w środowisku ubogim w bodźce społeczne przejawiają większą aktywność zorientowaną na osoby, natomiast dzieci w tym samym wieku wychowujące się w normalnych rodzinach swą uwagę częściej kierują na przedmioty (Kaiser, 1969). Zdaniem Camaioni (1993), dziecko w pewnych sytuacjach traktuje osobę podobnie jak przedmiot, czyli jako narzędzie niezbędne do osiągnięcia celu. Jako środek potrzebny do zdobycia innego przedmiotu (*object to object*) może traktować nie tylko przedmiot, lecz także dorosłego, zwracając uwagę na ów przedmiot (*person to object*); może również używać przedmiotu jako narzędzia do zwrócenia uwagi dorosłego (*object to person*). Camaioni podkreśla, że osoba dorosła w komunikacji z dzieckiem może pełnić rolę zarówno narzędzia (środka) potrzebnego do osiągnięcia określonego celu, jak i rolę samego celu.

Okazuje się, że interakcja matka – dziecko ma istotny wpływ na rozwój jego zdolności komunikacyjnych związanych z użyciem słów i gestów. Głównym czynnikiem sprzyjającym temu jest forma komunikacji, jaką stosuje matka wobec niego. Z literatury wynika, że już w szóstym tygodniu życia istnieje sprzężenie zwrotne we wzajemnym oddziaływaniu matki na dziecko i dziecka na matkę. Reaguje ono na zachowania osób dorosłych i jednocześnie oczekuje określonych reakcji zwrotnych. Efektywną komunikację we wzajemnej interakcji dziecko – matka przedstawia poniższy schemat.

Schemat 3. Interakcja matka – dziecko we wczesnej ontogenezie



Źródło: opracowanie własne.

Aby komunikacja była skuteczna, dorosły powinien zwrócić uwagę na prawidłowe budowanie kontaktu z dzieckiem, czyli stworzenie sytuacji zaufania i dobrego klimatu, zachęcającego do utrzymania interakcji. Efektywna komunikacja polega na: naśladowaniu stanu odbiorcy (poprzez dostosowanie języka niewerbalnego i werbalnego; właściwe dekodowanie informacji nadawanych przez drugą osobę), nawiązywaniu porozumienia, wprowadzaniu zmian do swojego zachowania (na poziomie werbalnym i pozawerbalnym). Wiele badań pokazuje, że matki właściwie dostosowują swoje zachowanie – zarówno werbalne, jak i niewerbalne – do poziomu rozwoju swojego dziecka.

W badaniach Tencer i Iverson (1998) dotyczących interakcji matek i ich dzieci od 10. do 14. miesiąca życia wykazano, że wraz z wiekiem dziecka znacząco wzrasta liczba gestów przez nie używanych. Okazało się również, iż liczba używanych gestów przez matki także rośnie. Być może gestykulacja matek przyczynia się do

wzrostu gestykulacji u ich dzieci albo zachodzi implikacja odwrotna, tj. większa liczba gestów dzieci powoduje, że matki dostosowują się do ich komunikatów, czyli do aktualnego poziomu rozwoju niemowlęcia. Badania potwierdzają, że matki i dzieci charakteryzują się podobnym wzorem częstości posługiwania się poszczególnymi gestami. Zarówno dzieci, jak i matki najczęściej używały bowiem gestów deiktycznych, szczególnie wskazywania i pokazywania. Badania te potwierdzają wcześniejsze, przeprowadzone przez Acredolo i Goodwyn (1987), ukazujące istnienie korelacji między gestykulacją dzieci a werbalnym zachowaniem oraz stylem zabawy matek.

W innych badaniach (Iverson i in., 1999) próbowano znaleźć odpowiedź na pytanie, czy używanie gestów przez matki w interakcji z dzieckiem ma wpływ na rozwój komunikacji językowej lub niejęzykowej u niego. Badano dzieci najpierw w 16. miesiącu życia, a następnie w 20. Gesty matek ujęto w trzy główne kategorie: wskazujące, reprezentujące i emfaticzne (akcentujące). Ta ostatnia kategoria obejmowała takie, których znaczenie trudno było zidentyfikować, natomiast często były wykonywane podczas mówienia, by zwrócić uwagę na pewne aspekty struktury lub treści wypowiedzi. Są podobne do gestów batutowych opisanych przez McNeilla (1992).

Wszystkie wypowiedzi matek o charakterze werbalnym i niewerbalnym ujęto w trzy kategorie z uwzględnieniem relacji gestu do mowy. Były to wypowiedzi, w których gesty pełniły funkcję:

- wzmacniającą (*reinforce*), np. skinięcie głową i powiedzenie „tak”,
- uzupełniającą (*disambiguate*), np. wskazanie podłogi i powiedzenie „tam połów”,
- dodającą informację (*add*), np. wskazanie na ciastko i powiedzenie „zjedz”.

Wyniki badań (Iverson i in., 1999) pokazały, że większość gestów używanych przez matki to gesty deiktyczne albo reprezentujące, natomiast bardzo rzadkie były akcentujące. Spośród gestów deiktycznych powszechnie występowało wskazywanie. Zazwyczaj gestów tych używano w celu podkreślenia, zwrócenia uwagi na poszczególne słowa lub przedmioty. Odkrycie, że gesty akcentujące zostały zaobserwowane rzadko, wydaje się szczególnie ciekawe przy danych o częstym ich używaniu we włoskiej kulturze (Kendon, 1995; Magno Caldognetto, Poggi, 1995, za: Iverson, i in., 1999). Badania te wykazały, że większość matczynych gestów służyło wzmocnieniu informacji przenoszonej w mowie. Inaczej mówiąc, gesty matek rzadko dostarczały informacje, które były nieobecne w wypowiedzi słownej. Warto zaznaczyć, że w relacji dorosły – dorosły bardzo rzadko używa się ekwiwalentów, najczęściej gest stosuje się w celu uzupełnienia lub przeniesienia dodatkowej informacji. Okazało się także, że odsetek matczynych wypowiedzi zawierających gest był niski (około 15%). Badania te potwierdziły tezę, że rodzic jako nadawca potrafi dostosować nie tylko komunikat, ale całą sytuację komunikacyjną do aktualnego poziomu odbiorcy, w tym wypadku swojego dziecka.

Z innych badań przeprowadzonych przez Acredolo i Goodwyn (1998) wynika, że u dzieci zachęcanych przez rodziców do używania gestów symbolicznych można zaobserwować więcej komunikatów niewerbalnych w postaci gestykulacji. Jedenastomiesięczne dzieci średnio ujawniają w komunikacji z rodzicem znajomość około 20 gestów (jednak rozpiętość jest znaczna: od 9 do 62 gestów). Zaobserwowano również pozytywny związek między wczesną gestykulacją a rozwojem językowym. Dziecko, komunikując się niewerbalnie, wie, że partner interakcji rozumie jego komunikaty. Reakcje matek na jego niewerbalne zachowania są zwykle adekwatne i polegają na dostarczaniu i etykietowaniu (nazywaniu) wskazanego przez dziecko przedmiotu (Murphy, 1978, Nino, Bruner, 1978, za: Vasta, Haith, Miller, 1995). Okazuje się także, że taki sposób reagowania przez matki wpływa pozytywnie na umiejętność używania różnych form etykietowania przez dziecko (Masur, 1983). Dla rozwoju mowy istotny jest również fakt, że na ogół matka używa nazwy przedmiotu w trakcie wspólnego działania, np. w zabawie „a ku ku” itp.

Sposób, w jaki matka kontaktuje się z dzieckiem w odniesieniu do przedmiotów, ma również wpływ na jego aktywność eksploracyjną. Bowlby (1971), badając zależność między zachowaniem matek a aktywnością dzieci od 9. do 18. miesiąca życia, stwierdził, że matki używają samorzutnie określonych sposobów stymulowania aktywności poznawczej, modyfikując je stosownie do wieku niemowlęcia. Większą kompetencję eksploracyjną wykazują dzieci, których matki częściej skupiają ich uwagę na obiektach czy zdarzeniach, używając zróżnicowanych strategii stymulacyjnych i preferując fizyczne, takie jak: wskazywanie, postukiwanie, kierowanie ręką dziecka, a nie strategie werbalne, odpowiednie dla starszych dzieci (Belsky, Goode, Most, 1980, za: Kielar-Turska, Białecka-Pikul, 2000). Świadomość znaczenia własnych działań u matek skierowanych na skupianie uwagi dziecka na przedmiotach i czynnościach wpływa pozytywnie na liczbę tego rodzaju zachowań. Takie matczyne postawy powodowały wzrost aktywności eksploracyjnych małych dzieci, które nie tylko przemieszczały przedmioty w przestrzeni i wykazywały ich cechy użytkowe, ale podejmowały też proste zabawy z elementami fikcji (Belsky, Goode, Most, 1980, Kielar, 1988; Przetacznik-Gierowska, 1993a). Podobne związki zachodzą na wyższych szczeblach rozwoju (Henderson, 1984; za: Przetacznik-Gierowska, 1993a). U dzieci w wieku od trzech do sześciu lat poziom eksploratywności zależy nie tylko od stopnia ich ciekawości poznawczej, ale także od uczestnictwa matki w ich zabawach i innych czynnościach. W badaniach Bornsteina i Cote (2005) wykazano, że podczas wspólnej zabawy z matką dzieci ujawniają znacząco więcej działań symbolicznych niż w trakcie zabawy samotnej.

W interakcji matka – dziecko szukano czynników wpływających na kompetencje narracyjne dzieci w wieku przedszkolnym (Andreassen, Cote, Rahn, 1998). Przeprowadzono w tym celu badania podłużne z udziałem dzieci w 20. i 48. miesią-

cu życia oraz ich matek. Analizowano wpływ zdolności językowych i zachowanie matki podczas zabawy symbolicznej z dzieckiem na jego przyswajanie języka i zabawę symboliczną. Zachowanie matek (demonstracje, prośby) oceniano zgodnie z ośmiostopniową skalą. Spodziewano się, że zdolności językowe i umiejętność zabawy symbolicznej będą predyktorem późniejszych zdolności narracyjnych dziecka. Uważano także, że zdolności językowe matek, struktura i organizowanie zabawy symbolicznej przez nie będzie wpływać na rozwój kompetencji narracyjnych dzieci. Pierwsze analizy ujawniły znaczącą relację między zdolnościami językowymi matek a poziomem zabawy symbolicznej dzieci i strategiami matek stosowanymi podczas wspólnej zabawy. Stwierdzono także pozytywną relację między zdolnościami językowymi matek a narracyjnymi dzieci przedszkolnych i ich osiągnięciami w skali werbalnej. Późniejsze analizy wykazały także korelację między poziomem zabawy symbolicznej a zdolnościami językowymi dzieci oraz wpływ strategii matek stosowanych w trakcie zabawy symbolicznej na rozwój kompetencji narracyjnych u dzieci w wieku przedszkolnym.

STRATEGIE RODZICÓW W KOMUNIKACJI Z DZIECKIEM

Spontaniczne zachowanie opiekunów małych dzieci traktowane jest jako mowa skierowana do dziecka bądź matczyzna (*motherese, infant-directed speech*) (Bee, 2004; Kielar-Turska, 2001; Milewski, 2004). Zdaniem Kielar-Turskiej (2006), cechy mowy rodziców skierowanej do dziecka ułatwiają dorosłym utrzymanie kontaktu z nim, podtrzymywanie jego uwagi oraz skuteczny odbiór wypowiedzi dorosłego.

W rodzinie, jako pierwszym naturalnym środowisku dziecka, dochodzi do bezpośrednich kontaktów oraz powstawania silnych więzi uczuciowych, dzięki czemu możliwy jest rozwój sprawności komunikacyjnych i językowych. Badacze uważają, że obraz i ocena więzi uczuciowych w kształtowaniu się mowy dziecka są bardzo istotne (por. Dysarz, 2003). Emocjonalna więź z matką oraz innymi osobami z najbliższego otoczenia sprzyja kształtowaniu się różnych form komunikacji, w tym mowy. Jej rozwój w rodzinie przebiega samorzutnie, w toku uczestniczenia przez dziecko w różnorodnych sytuacjach dnia powszedniego: ubierania, mycia, spożywania posiłków, zabawy czy zajęć domowników. Dziecko ma okazję pytać o wszystko na bieżąco i zwykle otrzymuje mniej lub bardziej rozbudowaną odpowiedź. Jego słownik wzbogaca się bowiem w miarę tego, jak różne wyrazy stają się mu potrzebne do porozumiewania się z otoczeniem w sprawach dla niego ważnych.

Nie znaleziono prostej zależności pomiędzy zakresem wczesnej interakcji słownej matka – niemowlę a późniejszym rozwojem słownictwa dziecka. Zależność ta jednak ujawnia się u dzieci powyżej 2. roku życia (Schaffer, 1995). Niezwy-

kle istotne jest, aby rodzice we wczesnym stymulowaniu rozwoju mowy czynnej i biernej wzmacniali słowo komunikatem niewerbalnym: gestem, spojrzeniem lub mimiką. Prezentowane przez dorosłego słowa powinny być wielokrotnie powtarzane i obrazowane modulacją głosu i gestem. Niektóre wczesne gesty są dobrymi percepcyjnymi wskaźnikami znaczenia słów, co oznacza, że gestykulując razem z dzieckiem, dorosły pomaga mu w zrozumieniu znaczenia słów. Gestykulacja dziecięca natomiast pomaga dorosłemu w zrozumieniu komunikatów dziecka.

W prezentowanych tu badaniach jednym z celów było określenie jakości interakcji dziecko – matka, dlatego ocenie poddano przede wszystkim rodzaj wykorzystywanych przez rodziców strategii zachowań w komunikacji z nim. Analiza otrzymanych wyników pozwoliła na zweryfikowanie dwóch problemów badawczych.

Pierwszy był próbą znalezienia odpowiedzi na pytanie: czy matki dzieci z opóźnionym rozwojem mowy stosują odmienne strategie w komunikowaniu się z nimi w czasie zabawy. Uzyskany materiał pozwolił na potwierdzenie tej hipotezy. Okazało się, że matki dzieci z ryzykiem SLI wykorzystywały inne strategie zachowania wobec swoich dzieci niż matki dzieci prawidłowo rozwijających się pod względem językowym.

Drugie pytanie badawcze było bardziej szczegółowe: czy matki dzieci z SLI częściej stosują strategię ograniczającą w zabawie z dzieckiem oraz kontrolę imperatywną. Na to pytanie także uzyskano odpowiedź twierdzącą.

Na podstawie zebranego materiału empirycznego udało się ustalić, jakie rodzaje strategii stosują rodzice wobec małych dzieci w sytuacjach komunikacyjnej i zabawowej. Wspólne czytanie książeczki było SYTUACJĄ KOMUNIKACYJNĄ. Obserwowano głównie strategie kierowania uwagą dziecka przez rodzica. Druga sytuacja to swobodna zabawa dziecka z rodzicem, czyli SYTUACJA ZABAWOWA. Dokonano analizy nagrania z pięciominutowej próbki czasowej zebranego materiału. Obserwacja komunikacji dziecko – rodzic w sytuacji interakcji i dialogu umożliwiła ocenę zachowania rodziców i ich stosunku do swojego dziecka.

STRATEGIE RODZICÓW W SYTUACJI ZABAWOWEJ

Możliwe strategie wykorzystywane przez rodziców oceniano pod wieloma aspektami. Opracowano je zgodnie z definicją Stilson (1993), Stilson i Harding (1997, za: Noll, Harding, 2003) i wyróżniono ich dwa rodzaje: ROZWIJAJĄCE (*options promoting*) oraz OGRANICZAJĄCE (*options limiting*). Przykładem rozwijających strategii jest potwierdzanie, demonstrowanie, pokazywanie; do ograniczających strategii zaliczono korygowanie, krytykowanie, zakazywanie i narzucanie.

Za główne kryterium klasyfikacyjne przyjęto rodzaj wpływu na zachowanie dziecka. Stosowane przez dorosłych strategie zachowań mogły mieć więc

charakter rozwijający (wzrostowy) bądź ograniczający lub korygujący. Ponadto podzielono je ze względu na drogę, jaką mogły być przekazywane dziecku, czyli na werbalne i niewerbalne. Strategie niewerbalne występowały w postaci gestów kierowanych do dziecka. Werbalne natomiast mogły mieć charakter pytań, stwierdzeń lub rozkazów i prośb.

WERBALNE STRATEGIE ZACHOWANIA RODZICÓW

Analiza jakościowa otrzymanych wyników pozwala na wysnucie kilku wniosków. Po pierwsze, matki dziewczynek – w porównaniu z matkami chłopców – używały większej liczby strategii w postaci słownych komentarzy, którym można było przypisać charakter rozwijający lub ograniczający (patrz poniższa tabela).

Tabela 42. Liczba strategii werbalnych stosowanych przez dorosłych podczas zabawy z dzieckiem

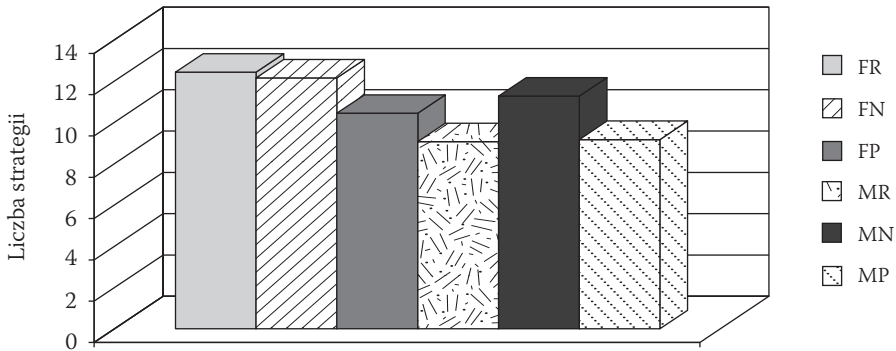
| Strategie Grupa matek | | Strategie rozwijające | | Strategie ograniczające | | Suma strategii | Średnia |
|--------------------------|---|-----------------------|------|-------------------------|------|----------------|---------|
| | | Suma | % | Suma | % | Suma | x |
| Dziewczynki | R | 174 | 49,9 | 175 | 50,1 | 349 | 24,9 |
| | N | 170 | 63,2 | 99 | 36,8 | 269 | 19,2 |
| | P | 146 | 71,9 | 57 | 28,1 | 203 | 14,5 |
| Chłopcy | R | 172 | 51 | 165 | 49 | 337 | 17,7 |
| | N | 214 | 62,6 | 128 | 37,4 | 342 | 18 |
| | P | 174 | 68,2 | 81 | 31,8 | 255 | 13,4 |

R – grupa poniżej przeciętnej, N – grupa przeciętna, P – grupa ponadprzeciętna

Po drugie, matki dzieci słabo mówiących używały większej liczby słownych strategii niż matki dzieci dobrze mówiących. Po trzecie, mimo że u rodziców dzieci z grupy ponadprzeciętnej zaobserwowano najmniejszą liczbę strategii werbalnych, to 70% tych wypowiedzi miało charakter rozwijający, zachęcający dziecko do działania. Rodzice ci komentowali zabawę dziecka bardzo pozytywnie, zadawali mu wiele pytań o takim charakterze, chwalili jego działania itp. Tylko 30% ich słownych wypowiedzi zaklasyfikowano jako strategie o charakterze ograniczającym. U rodziców dzieci z grupy o przeciętnym poziomie rozwoju językowego do strategii ograniczających należało już około 40% takich zdań, a 60% miało charakter rozwijający. Rodzice dzieci z grupy poniżej przeciętnej,

bez względu na płeć, używali w równym stopniu słownych strategii rozwijających zachowanie dziecka, jak i ograniczających je. Zarysowała się istotna różnica w liczbie strategii między rodzicami dzieci z grup poniżej oraz powyżej przeciętnej. Rodzice dzieci z grupy poniżej przeciętnej zdecydowanie częściej wykorzystywali werbalne strategie wpływające na sposób zabawy ich dzieci, zarówno o charakterze rozwijającym, jak i ograniczającym. I tak, u matek dziewczynek z grupy poniżej przeciętnej obserwowano średnio około 25 strategii werbalnych skierowanych do dziecka w trakcie zabawy, a u matek dziewczynek z grupy ponadprzeciętnej tylko 14. Podobne prawidłowości stwierdzono w odniesieniu do strategii stosowanych przez rodziców chłopców. Najwięcej strategii słownych – zarówno rozwijających, jak i ograniczających zachowanie dziecka – zastosowali rodzice chłopców z grupy poniżej przeciętnej, choć znacznie mniej niż rodzice dziewcząt. Istotnie jednak różnili się oni od rodziców chłopców z wysoką sprawnością językową. Podobną liczbę słownych strategii co u rodziców chłopców słabo mówiących odnotowano wśród rodziców chłopców z grupy przeciętnej. Można więc zauważyć dość dużą różnicę pomiędzy liczbą użytych strategii przez matki chłopców z grup przeciętnej (średnio 18) i ponadprzeciętnej (średnio 13,4). Wykresy 26 i 27 przedstawiają średnią liczbę strategii językowych rozwijających i ograniczających zastosowanych przez rodziców dzieci z trzech badanych grup.

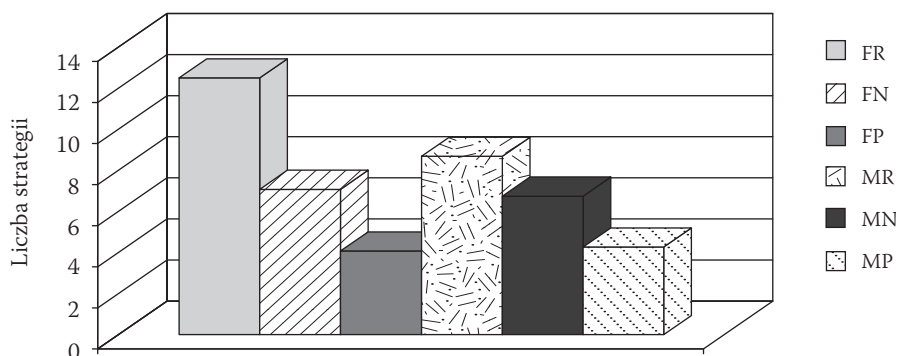
Wykres 26. Werbalne strategie rozwijające zaobserwowane u rodziców w czasie zabawy swobodnej



Badani rodzice nie różnili się istotnie pomiędzy sobą w zakresie liczby użytych strategii werbalnych o charakterze rozwijającym w stosunku do swoich dzieci podczas wspólnej zabawy. Najwięcej słownych komentarzy o charakterze rozwijającym zastosowały matki dziewczynek z podejrzeniem specyficznych zaburzeń rozwoju językowego oraz grupy przeciętnej, a także matki chłopców z przeciętnej. W trakcie pięciominutowej zabawy wypowiedziały średnio około 12 zdań rozwijających, czyli sprzyjających dziecku. Przykładami takich wypo-

wiedzi były pytania: „popatrz, co tam jest?”, „widzisz?”, „zobaczymy?”. W stwierdzeniach rozwijających rodzice dość często używali pojedynczych prostych słów zachęcających dziecko do eksploracji i zabawy, np.: „ładnie, ślicznie to zrobiłaś”, „świetnie”, „dobrze”. Do rozkazów czy próśb o charakterze rozwijającym zaliczono wypowiedzi typu: „popatrz”, „zobacz”, „chodźmy”, „zobaczymy”, „pokaż mamie”. Najmniejszej liczby werbalnych strategii użyli rodzice chłopców z grup poniżej przeciętnej oraz powyżej przeciętnej. W tych grupach na jedno dziecko przypada około dziewięciu słownych komunikatów przybierających formę strategii wzrostowej, mającej pozytywny wpływ na jego zachowanie. Różnice międzygrupowe oraz międzypłciowe nie osiągnęły jednak istotności statystycznej.

Wykres 27. Werbalne strategie ograniczające zaobserwowane u rodziców w zabawie swobodnej



Analiza strategii ograniczających stosowanych przez rodziców podczas zabawy wykazała znaczące różnice pomiędzy rodzicami dzieci z poszczególnych grup. Najwięcej strategii ograniczających stosowali rodzice dzieci z niskim poziomem rozwoju mowy, mniej zaś rodzice dzieci z przeciętnym poziomem rozwoju językowego. Najmniejszą liczbę tego rodzaju komentarzy słownych zaobserwowano wśród rodziców dzieci z grupy ponadprzeciętnej.

W przypadku werbalnych strategii ograniczających stosowanych przez rodziców dziewczynek okazało się, że matki dziewczynek z grupy ryzyka SLI znacząco różniły się od pozostałych liczbą zdań o charakterze ograniczającym zabawę dziecka. Średnio stosowały one około 12,5 takich strategii, a matki dziewczynek z grupy przeciętnej – około siedmiu. Matki dziewczynek o wysokim poziomie rozwoju językowego użyły zaś aż trzykrotnie mniej wypowiedzi w porównaniu z matkami dziewczynek z podejrzeniem opóźnienia mowy. Prezentowały także zdecydowanie mniej strategii ograniczających niż matki dziewczynek z przeciętną. Rodzice, używając języka do ograniczania zachowania dziecka, stosowali takie strategie, jak: negacja (np.: „nie rusz”, „nie wolno”, „tego się nie da zrobić”)

czy eksplozja pytań („no, co to jest?” „Powiedz, co to?” „Nie wiesz, co to jest?” „przecież wiesz, co to jest”). Najwięcej rozkazów można było usłyszeć z ust rodziców dzieci, których mowa była słabo rozwinięta (np.: „chodź tu”, „nie ruszaj”, „nie dotykaj”, „połóż to”, „zostaw to”, „no daj”, „zrób”). Rodzice ci często stosowali kontrolę imperatywną w postaci wydawania rozkazów i zakazów podczas wspólnej zabawy.

Rodzice chłopców także różnili się pod względem liczby komentarzy słownych o charakterze ograniczającym zachowanie dziecka podczas wspólnej zabawy. Największe różnice pojawiły się między matkami chłopców z grupy poniżej przeciętnej, które średnio kierowały do nich osiem komentarzy słownych ograniczających, a matkami dzieci z ponadprzeciętnej, które używały średnio czterech komentarzy werbalnych (dwukrotnie mniej).

Tabela 43. Średnia liczba strategii językowych stosowanych przez rodziców dziewczynek

| Rodzice dziewczynek | Strategie rozwijające | | | Strategie ograniczające | | |
|---------------------|-----------------------|--------------|---------|-------------------------|--------------|---------|
| | Pytania | Stwierdzenia | Rozkazy | Pytania | Stwierdzenia | Rozkazy |
| Z ryzykiem SLI (R) | 5,29 | 4,07 | 3,07 | 2,86 | 3,14 | 6,5 |
| Przeciętna (N) | 5,5 | 2,64 | 4 | 0,93 | 2 | 4,14 |
| Ponadprzeciętna (P) | 4,36 | 2,43 | 3,64 | 0,36 | 1,07 | 2,64 |

Wśród rodziców dziewczynek zauważono różnice nie tylko w liczbie, lecz także w rodzajach użytych strategii ograniczających. Matki dziewczynek z ryzykiem SLI stosowały więcej zdań ograniczających w porównaniu z pozostałymi. Zadawały zdecydowanie więcej pytań ograniczających niż matki dzieci o prawidłowym rozwoju językowym czy dziewczynek z grupy ponadprzeciętnej (np.: „Co teraz robisz?” „A po co to jest?” „Czekaj, co to?” „No co to jest?”).

Rodzice dzieci z grupy poniżej przeciętnej zdecydowanie częściej niż pozostali stosowali kontrolę imperatywną w postaci wydawania rozkazów, nakazów lub zakazów w stosunku do swoich dzieci. Odnotowano takie rozkazy o charakterze ograniczającym, jak: „chodź tu”, „pomału”, „połóż to”, „odłóż to”, „no daj”, „zrób”, „no idź”.

Analiza wypowiedzi rodziców pokazała jeszcze jedną różnicę międzygrupową. Rodzice dzieci z grupy ryzyka SLI częściej niż inni używali stwierdzeń o charakterze ograniczającym (np.: „nie wiem, po co to zrobiłeś”, „nie da się tego wyjąć”, „no co ty”).

Matki tych dzieci trzykrotnie częściej używały komentarza o charakterze ograniczającym lub korygującym niż matki dzieci o ponadprzeciętnym rozwoju językowym. Takich różnic nie zauważono w odniesieniu do strategii rozwijających.

Rodzice chłopców nie różnili się znacząco pod względem liczby wypowiedzianych zdań mających charakter rozwijający. Jedynie w przypadku komentarzy słownych o charakterze ograniczającym zaobserwowano różnice w zależności od grupy, w jakiej znalazły się ich dzieci.

Tabela 44. Średnia liczba strategii językowych stosowanych przez rodziców chłopców

| Rodzice chłopców | Strategie rozwijające | | | Strategie ograniczające | | |
|---------------------|-----------------------|--------------|---------|-------------------------|--------------|---------|
| | Pytania | Stwierdzenia | Rozkazy | Pytania | Stwierdzenia | Rozkazy |
| Z ryzykiem SLI (R) | 4,58 | 1,32 | 3,16 | 2 | 2,63 | 4,05 |
| Przeciętna (N) | 4,58 | 2,11 | 4,58 | 2 | 1,74 | 3 |
| Ponadprzeciętna (P) | 4,32 | 1,37 | 3,47 | 1 | 1,21 | 2,05 |

Na podstawie analizy poszczególnych rodzajów wypowiedzi matek stwierdzono, że matki chłopców z grupy poniżej przeciętnej najczęściej używały pytań rozwijających oraz rozkazów o charakterze ograniczającym. Matki chłopców z grup przeciętnej i ponadprzeciętnej (choć nieco mniej) stosowały najczęściej pytania i prośby o charakterze rozwijającym. Zanotowano takie pytania rozwijające, jak: „...widzisz?”, „...popatrz, co tam jest?”, „tak?”, „...wiesz?”, „...zobaczymy?” W stwierdzeniach rozwijających rodzice najczęściej chwalili wykonanie pewnych czynności w zabawie przez dziecko: „dobrze...”, „ok”, „ładnie...”, „ślicznie...”, „świetnie...”, „fajnie...”. Rozkazy i prośby o charakterze rozwijającym natomiast najczęściej wyrażane były słowami: „popatrz...”, „zobacz...”, „chodź, zobaczymy...”, „chodź zrobimy...”, „pokaż mamie...”.

Matki chłopców z podejrzeniem SLI zdecydowanie częściej niż pozostałe stosowały komentarze mające charakter rozkazów, nakazów lub zakazów. W porównaniu z matkami chłopców z grupy ponadprzeciętnej używały dwukrotnie więcej zdań rozkazujących i ograniczających zachowanie dziecka podczas zabawy. Rodzice chłopców z grup poniżej normy językowej oraz przeciętnej dwukrotnie częściej niż rodzice dzieci z ponadprzeciętnej zadawali pytania o charakterze ograniczającym.

NIEWERBALNE STRATEGIE ZACHOWANIA RODZICÓW W POSTACI GESTYKULACJI

Podczas wspólnej pięciominutowej zabawy rodziców z dzieckiem nie odnotowano różnic w zakresie liczby wszystkich gestów użytych w interakcji z nim. Można powiedzieć, że każdy z rodziców użył średnio około trzech gestów skierowanych do dziecka, które były pewnym rodzajem informacji o ich stosunku do swojego dziecka. Różnica pomiędzy rodzicami pojawiła się wówczas, gdy ocenie poddano charakter ich gestów.

Tabela 45. Średnia liczba gestykulacji użytej przez rodziców podczas zabawy swobodnej z dzieckiem

| Niewerbalne strategie zachowań rodziców | | | | |
|---|-------------|---------|---------------|---------|
| Rodzice dzieci z grupy: | Rozwijające | | Ograniczające | |
| | Dziewczynki | Chłopcy | Dziewczynki | Chłopcy |
| Z ryzykiem SLI (R) | 1,3 | 1,3 | 1,4 | 1,3 |
| Przeciętna (N) | 2,4 | 2,5 | 1,1 | 0,7 |
| Ponadprzeciętna (P) | 2,6 | 2,2 | 0,3 | 0,8 |

Mimo że badani rodzice nie różnili się znacząco liczbą gestów w stosunku do swych dzieci (bez względu na grupę czy płeć) to w zależności od grupy, w jakiej znalazło się ich dziecko, posługiwali się różną liczbą gestów ograniczających. W trakcie zabawy ze swym dzieckiem zarówno matki dziewczynek, jak i chłopców z grupy ryzyka SLI użyły średnio tyle samo gestów o charakterze rozwijającym, co ograniczającym. Prawidłowość ta nie powtórzyła się w przypadku rodziców innych grup. U rodziców dziewczynek z grupy przeciętnej zauważono dwa razy więcej gestów rozwijających niż ograniczających. Natomiast rodzice dziewczynek o wysokim poziomie rozwoju językowego stosowali bardzo mało gestów o charakterze ograniczającym, ale aż dziewięć razy więcej gestów rozwijających. Wśród tych matek w całej grupie ponadprzeciętnej zaobserwowano tylko cztery gesty ograniczające. Różnica jest duża w porównaniu z rodzicami dzieci z grup poniżej normy i w normie. Najmniej gestów o charakterze rozwijającym zaobserwowano u rodziców dzieci z najniższymi sprawnościami językowymi. Matki dziewczynek z grup przeciętnej i ponadprzeciętnej istotnie częściej używały takiego rodzaju gestów w przeciwieństwie do matek dziewczynek z grupy ryzyka SLI.

Podobną prawidłowość zaobserwowano u matek chłopców z grup przeciętnej i ponadprzeciętnej. Wśród rodziców chłopców z tych grup odnotowano trzykrotnie więcej gestów rozwijających niż ograniczających. Rodzice ci istotnie

częściej stosowali gesty rozwijające niż rodzice chłopców z podejrzeniem SLI. Zdecydowanie rzadziej natomiast stosowali gesty o charakterze ograniczającym. Znaczące różnice pojawiły się zwłaszcza pomiędzy rodzicami dzieci cechujących się niskim poziomem mowy a rodzicami dzieci z grupy przeciętnej. Istotna różnica pojawiła się zarówno w liczbie używania gestów ograniczających, jak i rozwijających.

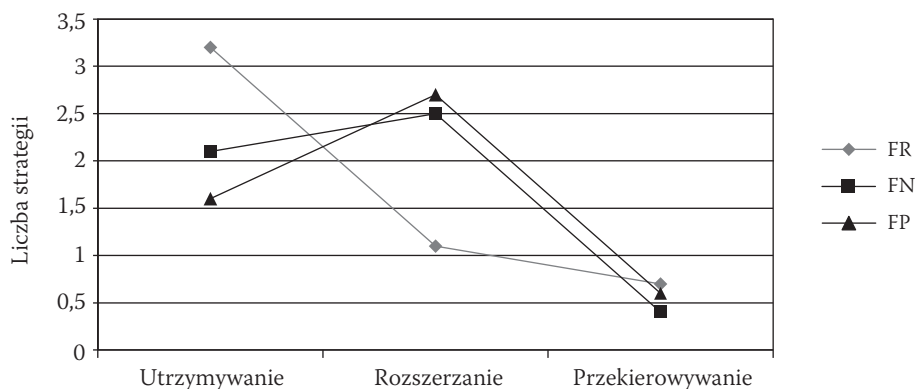
STRATEGIE KIEROWANIA UWAGĄ DZIECKA

Innym zastosowanym kryterium zachowania rodziców wobec dzieci było kierowanie uwagą dziecka. Podczas pięciominutowej zabawy z dzieckiem zachowanie rodzica było oceniane pięciokrotnie (ocenie poddano każdą minutę zabawy).

Rodzice mieli do wyboru trzy możliwości kierowania uwagą dziecka podczas zabawy:

- 1) utrzymywanie – skupiali uwagę swoją i dziecka na jednym, określonym aspekcie lub temacie zabawy, podążając za dzieckiem;
- 2) rozszerzanie – dodawali pewne elementy do tematu zabawy, podpowiadali, pokazywali, tłumaczyli, lecz nie zmieniali kierunku zabawy;
- 3) przekierowywanie – zazwyczaj dodawali nowy wątek do zabawy lub zupełnie zmieniali temat zabawy, stając się inicjatorami.

Wykres 28. Rodzaje strategii kierowania uwagą wykorzystywanych przez rodziców dziewczynek w czasie zabawy swobodnej

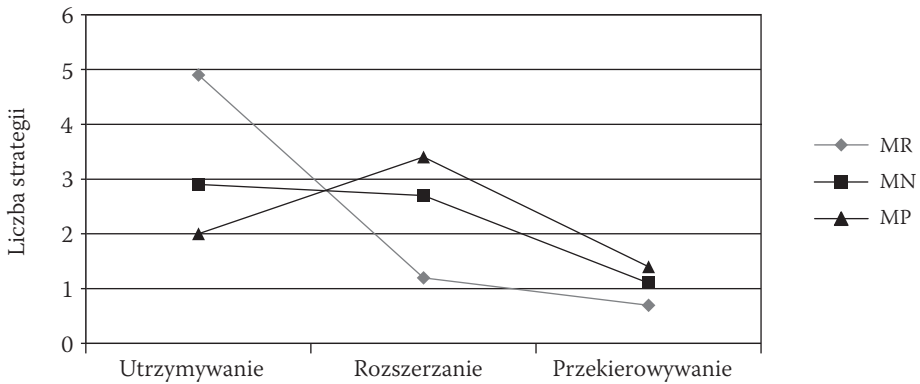


F – dziewczynki, R – grupa z ryzykiem SLI, N – grupa przeciętna, P – grupa ponadprzeciętna

Rodzice dziewczynek z poszczególnych grup różnili się pod względem rodzaju wykorzystywanych strategii kierowania uwagą swoich dzieci podczas

wspólnej zabawy swobodnej. Rodzice dziewczynek z grupy SLI najczęściej stosowali strategie utrzymywania uwagi dziecka na danym aspekcie zabawy. Ta grupa rodziców różniła się zarówno od rodziców dzieci z grupy przeciętnej, jak i ponadprzeciętnej. Pozostałe dwie grupy rodziców (N i P) istotnie częściej używały natomiast w zabawie strategii rozszerzania uwagi dzieci. Przykładowo dwukrotnie częściej – w porównaniu z matkami dziewczynek z grupy poniżej przeciętnej – dodawali istotne elementy do zabawy, urozmaicając ją, a zarazem nie zmieniając jej wątku.

Wykres 29. Rodzaje strategii kierowania uwagą wykorzystywanych przez rodziców chłopców w trakcie zabawy swobodnej



Strategię utrzymywania uwagi dziecka najczęściej stosowały matki chłopców z grupy ryzyka SLI. Najrzadziej ten rodzaj strategii zaobserwowano u rodziców chłopców z grupy ponadprzeciętnej. Średnio dwukrotnie częściej uwagę dziecka utrzymywały matki chłopców z podejrzeniem opóźnienia rozwoju językowego niż matki dzieci z grupy ponadprzeciętnej. Matki dzieci z przeciętnym poziomem rozwoju językowego rzadziej prezentowały ten rodzaj strategii kierowania uwagą niż matki dzieci z niskim poziomem rozwoju mowy, ale istotnie częściej niż matki dzieci cechujących się wysoką sprawnością językową.

Różnice pomiędzy rodzicami pojawiły się także w odniesieniu do strategii rozszerzania uwagi dziecka w trakcie zabawy. Ten rodzaj strategii najczęściej stosowali rodzice chłopców z grupy powyżej przeciętnej, a nieco rzadziej rodzice dzieci z przeciętnej. Obie te grupy rodziców znacząco różniły się częstością używania tego rodzaju strategii w porównaniu z rodzicami dzieci z grupy poniżej przeciętnej. Jak pokazano na wykresie 29, u matek chłopców z grupy ponadprzeciętnej zaobserwowano trzykrotnie częstsze użycie strategii rozszerzania uwagi niż u matek dzieci z grupy ryzyka SLI. Również matki dzieci z grupy przeciętnej

istotnie częściej wybierały ten rodzaj strategii w porównaniu z matkami dzieci z grupy poniżej przeciętnej.

Po dokonaniu procentowego zestawienia rodzajów strategii kierowania uwagą dzieci przez rodziców z poszczególnych grup zaobserwowano, że bez względu na płeć dziecka rodzice z określonych grup stosują odmienne zachowania wobec swoich dzieci, używając różnych strategii kierowania ich uwagą w czasie zabawy.

Tabela 46. Rodzaj strategii kierowania uwagą dziecka wybierany przez rodzica podczas zabawy

| Strategie kierowania uwagą | | | | |
|----------------------------|---------------------|----------------------|----------------------|--------------------------|
| Grupa | | Rodzaj strategii | | |
| | | Utrzymywanie uwagi % | Rozszerzanie uwagi % | Przekierowywanie uwagi % |
| Rodzice dziewczynek | Z ryzykiem SLI (R) | 64,3 | 21,4 | 14,3 |
| | Przeciętna (N) | 41,4 | 50,0 | 8,6 |
| | Ponadprzeciętna (P) | 32,9 | 54,3 | 12,9 |
| Rodzice chłopców | Z ryzykiem SLI (R) | 71,6 | 17,9 | 10,5 |
| | Przeciętna (N) | 43,2 | 40,0 | 16,8 |
| | Ponadprzeciętna (P) | 29,5 | 49,5 | 21,1 |

Rodzice dzieci z grupy poniżej przeciętnej najczęściej skupiali się na utrzymywaniu uwagi na danym aspekcie zabawy, kontynuując jeden jej wątek. Rodzice dziewczynek 65% czasu poświęcali właśnie utrzymaniu uwagi dziecka, natomiast rodzice chłopców – ponad 70%. Rodzice dzieci w normie językowej z podobną częstotliwością stosowali zarówno strategię utrzymywania uwagi na jednym temacie zabawy, jak i rozszerzania jej poprzez dodawanie do niej pewnych elementów. Natomiast rodzice dzieci z grupy ponadprzeciętnej najczęściej prezentowali zachowanie cechujące się dążeniem do rozszerzania uwagi swego dziecka. W połowie czasu wspólnej zabawy rodzice wprowadzali do niej nowe wątki i proponowali dodanie nowych elementów. Matki chłopców z grupy ponadprzeciętnej często też przekierowywały zabawę, pokazując nowe kierunki czy inne zabawki, co prowadziło do zmiany jej wątku. Strategia przekierowywania uwagi dziecka pojawiła się we wszystkich grupach rodziców, choć w bardzo małym stopniu. Najczęściej taki rodzaj strategii obserwowano u matek chłopców o rozwoju ponadprzeciętnym, najrzadziej zaś u matek dziewczynek z grupy

przeciętnej. Okazało się także, że pojawiła się różnica płciowa. Matki chłopców z grup porównawczych stosowały dwukrotnie częściej ten rodzaj strategii niż matki dziewczynek z odpowiadających im grup.

STRATEGIE RODZICÓW W SYTUACJI KOMUNIKACYJNEJ

Drugą sytuacją – komunikacyjną, w której można było obserwować interakcję pomiędzy rodzicem a dzieckiem i dokonać analizy zachowania rodziców, było zadanie polegające na wspólnym oglądaniu książeczki. Nie wszystkie matki wykazywały jednak zaangażowanie w tę czynność. W sytuacji gdy matka nie przejawiała inicjatywy, badacz ją przejmował, co uniemożliwiało dokonanie oceny jej zachowania.

STRATEGIE KIEROWANIA UWAGĄ DZIECKA

Tabela 47. Rodzaje strategii kierowania uwagą dziecka stosowane w sytuacji komunikacyjnej

| Strategie kierowania uwagą dziecka | | | | | |
|------------------------------------|---------------------|-----------|---------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| Grupa | | Strategie | Liczba matek zaangażowanych (%) | Strategia utrzymywania uwagi (%) | Strategia rozszerzania uwagi (%) |
| | | | | | |
| Przeciętna (N) | 85 | 45,5 | 54,5 | | |
| Ponadprzeciętna (P) | 77 | 20,0 | 80,0 | | |
| Rodzice chłopców | Z ryzykiem SLI (R) | 88 | 85,7 | 14,3 | |
| | Przeciętna (N) | 95 | 58,8 | 41,2 | |
| | Ponadprzeciętna (P) | 90 | 47,1 | 52,9 | |

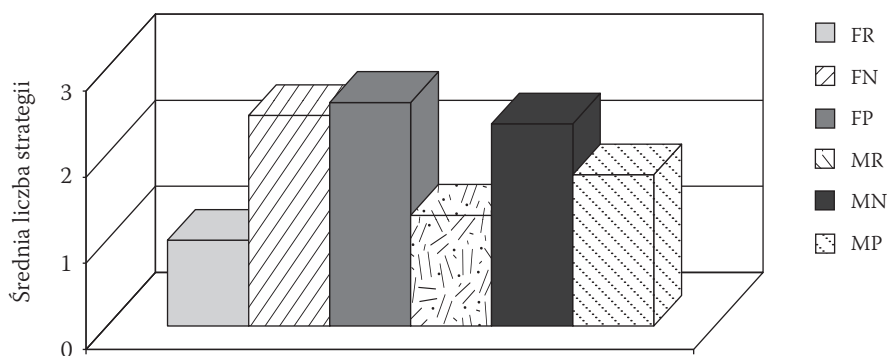
Wśród zaangażowanych rodziców w komunikację ze swoim dzieckiem zaobserwowano widoczne różnice w ich zachowaniach wobec niego. I tak, podobnie jak to było w sytuacji zabawowej, rodzice dzieci z grupy poniżej przeciętnej, bez względu na płeć, najczęściej korzystali ze strategii utrzymywania uwagi dziecka. Zauważono to u wszystkich zaangażowanych matek dziewczynek z grupy poniżej przeciętnej, które istotnie różniły się od pozostałych grup oraz u 85%

matek chłopców z tej grupy. Najmniej zachowań mających na celu utrzymanie uwagi dziecka zaobserwowano u rodziców dzieci z grupy ponadprzeciętnej. Matki dziewczynek z grupy ponadprzeciętnej najczęściej rozszerzały uwagę dzieci podczas wspólnego czytania w porównaniu do innych rodziców. Natomiast u rodziców chłopców z tej grupy zaobserwowano stosowanie obu rodzajów strategii z taką samą częstotliwością. Połowa obserwowanych matek chłopców z grupy ponadprzeciętnej utrzymywała uwagę dziecka, skupiając się na jednym aspekcie, druga zaś połowa rozszerzała ją poprzez dodawanie nowych elementów, dodatkowe pytania, prośby itd. Rodzice dzieci z grupy przeciętnej równie często stosowali strategię utrzymywania uwagi, jak i rozszerzania. W tej sytuacji komunikacyjnej nie zaobserwowano trzeciego rodzaju strategii, jaką jest przekierowywanie uwagi – żaden z rodziców czy opiekunów nie zastosował jej podczas wspólnego czytania książeczki.

STRATEGIE ZACHOWANIA RODZICÓW

Drugą zastosowaną klasyfikacją strategii rodziców był podział na strategie rozwijające i ograniczające zachowanie dziecka. W tym zadaniu do strategii rozwijających, czyli wzrostowych, zaliczono takie sytuacje, jak: potwierdzanie, zadawanie pytań, podpowiedzi, prośby o odwracanie stron w książeczce, zachęcanie (poprzez komunikaty zarówno werbalne, jak i niewerbalne).

Wykres 30. Średnia liczba strategii rozwijających stosowanych przez rodziców w sytuacji komunikacyjnej



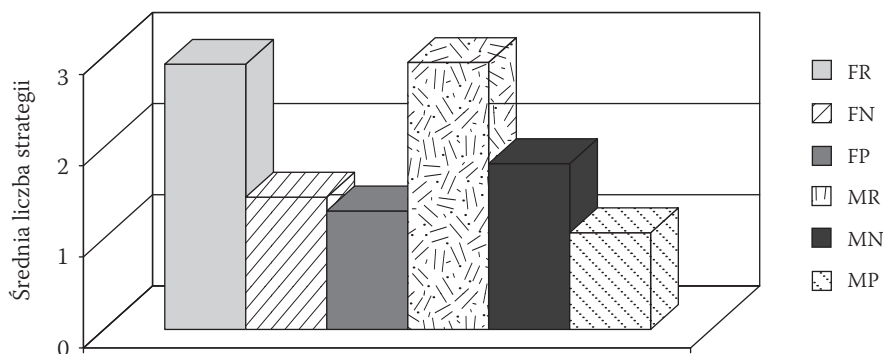
Rodzice dzieci z grupy ryzyka SLI, bez względu na płeć, użyli najmniejszej liczby strategii rozwijających. Co ciekawe, wykorzystali trzy razy więcej strategii ograniczających niż rozwijających. Rodzice pozostałych dzieci prezentowali dwukrotnie więcej strategii o charakterze rozwijającym niż ograniczającym.

Poza tym u matek dziewczynek z grup porównawczych zaobserwowano dwa razy więcej zachowań rozwijających niż u matek dziewczynek z poniżej przeciętnej.

W grupie chłopców najmniej zachowań rozwijających odnotowano wśród rodziców chłopców z grupy poniżej przeciętnej. Ich zachowanie istotnie różni się od zachowań rodziców chłopców z grup porównawczych, u których zaobserwowano więcej przejawów strategii rozwojowych. Okazało się również, że to matki chłopców z grupy przeciętnej stosowały najczęściej strategii wzrostowych.

Zaobserwowane strategie ograniczające natomiast przejawiały się takimi zachowaniami, jak: krytykowanie, wyręczanie dziecka, odwracanie za niego stron w książeczce, zatrzymywanie książeczki, zadawanie pytań bez oczekiwania na jego odpowiedź, brak zaangażowania w kontakt z nim.

Wykres 31. Średnia liczba strategii ograniczających zaobserwowanych u rodziców w sytuacji komunikacyjnej



Najwięcej ograniczeń w komunikatach językowych i niejęzykowych zaobserwowano u rodziców dzieci z grupy ryzyka SLI. Zarówno matki dzieci płci żeńskiej, jak i męskiej, ale należących do grupy poniżej przeciętnej, zdecydowanie częściej używały strategii ograniczających niż rodzice dzieci z grup porównawczych. U matek dziewczynek z grupy ryzyka SLI zaobserwowano takie zachowania dwukrotnie częściej niż u pozostałych. U rodziców chłopców z grupy poniżej przeciętnej zauważono prawie trzy razy więcej zachowań o charakterze ograniczającym niż u rodziców chłopców z grupy ponadprzeciętnej oraz dwa razy więcej niż u matek chłopców z przeciętnej. Okazało się również, że pomiędzy rodzicami chłopców z grup przeciętnej i ponadprzeciętnej także różnica w liczbie użytych strategii jest istotna statystycznie. Najmniej ograniczające w swym zachowaniu były matki dzieci z grupy ponadprzeciętnej, bez względu na płeć dziecka.

Podsumowując wykonane analizy ilościowe i jakościowe strategii zachowań rodziców w sytuacji zabawy oraz sytuacji komunikacyjnej, trzeba podkreślić, że zauważono istotne różnice zarówno międzygrupowe, jak i między płciowe.

Zarówno w trakcie zabawy swobodnej, jak i wspólnego czytania książeczki najbardziej ograniczającymi w swych zachowaniach byli rodzice dzieci z grupy ryzyka SLI. Rodzice dzieci z grup porównawczych używali więcej strategii rozwijających, czyli zachęcających ich do działania. W sytuacji zabawy matki dziewczynek prezentowały znacznie większą liczbę strategii słownych niż matki chłopców, a matki dzieci z ryzykiem SLI więcej do nich mówiły niż matki dzieci o prawidłowym czy ponadprzeciętnym poziomie rozwoju mowy. Najwięcej strategii rozwijających zaobserwowano w grupie ponadprzeciętnej. Najwięcej ograniczeń słownych stosowały matki dziewczynek z podejrzeniem SLI, a następnie matki chłopców z tej grupy. Stosowały one najczęściej kontrolę imperatywną. Matki dziewczynek zadawały wiele pytań o charakterze ograniczającym, a rodzice chłopców wypowiadali ograniczające zdania rozkazujące. Analiza poziomu komunikacji niejęzykowej rodziców nie wykazała istotnych różnic w zakresie liczby używanej gestykulacji w interakcji z dzieckiem. Rodzice różnili się jednak charakterem prezentowanych gestów. Matki dzieci z grupy ryzyka SLI ujawniały podobną liczbę gestów rozwijających, co ograniczających. U rodziców dzieci z grup porównawczych gestykulacja częściej miała charakter rozwijający. Ocena strategii kierowania uwagą dziecka pokazała, że rodzice dzieci z grupy poniżej przeciętnej częściej ją utrzymywali na danym temacie, a rodzice dzieci z grup porównawczych stosowali strategię jej rozszerzania.

ROZDZIAŁ 7

GESTY I SYMBOLE W KOMUNIKACJI DZIECI DWUIPÓŁLETNICH – REFLEKSJE NAUKOWE

Powyższa szczegółowa analiza osiągnięć dwuipółletnich dzieci w zakresie rozwoju komunikacji pozwoliła na znalezienie odpowiedzi na pytanie: czy poziom rozwoju gestykulacji u dzieci z opóźnionym rozwojem mowy (z ryzykiem SLI) jest różny od poziomu rozwoju gestykulacji dzieci o normalnym i ponadprzeciętnym rozwoju mowy we wczesnym dzieciństwie? Wyniki badań z udziałem dzieci w 18. miesiącu życia wskazują, że jest on odmienny. Dzieci z podejrzeniem SLI prezentowały mniejszą liczbę działań niejęzykowych, głównie symbolicznych. Kolejne badanie dzieci – w 30. miesiącu życia – również potwierdziło tę tezę. Okazało się, że dwuipółletnie dzieci mało mówiące używały w komunikacji zdecydowanie częściej gestykulacji niż ich rówieśnicy o prawidłowym rozwoju mowy. Otrzymane wyniki stanowią poparcie dla tezy mówiącej, że dzieci z opóźnionym rozwojem mowy (z ryzykiem SLI) używają we wczesnej ontogenezie większej liczby gestów i działań komunikacyjnych niż ich rówieśnicy o prawidłowym rozwoju mowy.

Gesty okazały się najczęstszą formą komunikacji dzieci z podejrzeniem SLI. We wszystkich zadaniach dzieci te częściej wykorzystywały w komunikacji gestykulację niż komunikaty słowne. Szczegółowa analiza wyników uzyskanych z prób badawczych nastawionych na komunikację pozwoliła na wysunięcie wniosku, że wszystkie badane dwuipółletnie dzieci znajdują się na etapie komunikowania się za pomocą dwuelementowych wypowiedzi złożonych z połączenia gestu i słowa. Z kolei analiza wyników z prób zadaniowych pokazała, że najłatwiejszą formą komunikacji dzieci z grupy poniżej przeciętnej są jeszcze gesty, natomiast dzieci z grupy ponadprzeciętnej używają przede wszystkim słów.

Na podstawie analizy otrzymanych wyników stwierdzono różnice między dziećmi w zakresie liczby i rodzaju używanych komunikatów niejęzykowych w zależności od poziomu rozwoju mowy. W próbach typowo zadaniowych dzieci skupiały się na wykonaniu zadania, a nie na komunikacji z dorosłym, w związku z czym zaobserwowano u nich niewielki repertuar komunikatów niejęzykowych w postaci gestykulacji. Być może to, co pisał o zachowaniach dzieci w okresie przedszkolnym Twardowski (1993), można odnieść również do wczesnego dzieciństwa. Autor ten twierdził, że sytuacje zadaniowe, np. zabawy konstrukcyjne,

mają przedmiotowy układ odniesienia; wpływają więc ograniczająco na proces komunikacji dzieci przedszkolnych. Badania własne pokazały, że już dzieci dwuipółletnie w sytuacji zadaniowej są nastawione bardziej na wykonanie zadania niż na komunikowanie się z innymi. Otrzymane wyniki z prób zadaniowych ujawniły różnice międzygrupowe w zakresie liczby użytych komunikatów niejęzykowych w postaci gestykulacji. Były one wyraźne właśnie w sytuacjach nieinterakcyjnych. Ponieważ dzieci z grupy ryzyka SLI miały największe trudności z wykonaniem określonego zadania, najczęściej zwracały się o pomoc do osoby dorosłej. Swe prośby komunikowały w sposób dla nich najbardziej dostępny, tj. poprzez gesty. W sytuacji zabawowej także zaobserwowano różnice w liczbie użytych gestów w interakcji z dorosłym. Najwięcej gestów odnotowano wśród dzieci z grupy poniżej przeciętnej. Ich zabawa polegała głównie na pokazywaniu i podawaniu rodzicowi zabawki. Z kolei rodzice dzieci z grupy poniżej przeciętnej wykazywali podobny sposób zachowania się wobec nich w sytuacji zabawowej: pokazywali zabawkę i zadawali pytania. Dzieci z grup porównawczych natomiast częściej używały do komunikacji środków językowych.

Sytuacja komunikacyjna, czyli dialogu między dzieckiem a rodzicem podczas wspólnego oglądania książeczki, nie wykazała istotnych różnic w poziomie komunikacji niejęzykowej. Znalezione jednak znaczące różnice w jakości tej komunikacji. Dzieci nie różniły się liczbą użytych gestów w trakcie interakcji, ale ilością i jakością poszczególnych typów gestów. Dzieci z podejrzeniem SLI używały bowiem do komunikacji głównie gestów zastępujących mowę, a z grup porównawczych – zdecydowanie częściej gestów o charakterze uzupełniającym.

W sytuacjach typowo zadaniowych dzieci z grupy ryzyka SLI komunikowały się głównie niejęzykowo. Zdaniem Prillwitza (1996), dzieci, w interakcji z innymi jako środków komunikacji używają znaków bądź symboli, które jako oznaczniki wskazują na coś, co trzeba określić lub przedstawić, począwszy od naśladownictwa poprzez symbolizującą gestykulację, aż po dystynktywne znaki słowne. Dla dzieci, które nie mówią, jedynym kanałem jest wciąż komunikacja niejęzykowa. Nawet gdy rozumieją słowa i doskonale wiedzą, co chcą powiedzieć, mają ogromne trudności w słownym wyrażaniu swoich myśli. Gestykulacja może się okazać dla nich ważna i łatwa. Analiza komentarza słownego towarzyszącego zabawom wykazała, że dzieci z podejrzeniem SLI w dużej mierze wykonywały zadanie w milczeniu. W sytuacjach komunikacyjnych, takich jak: wspólne czytanie książeczki lub zabawa swobodna, dzieci te częściej próbowały nawiązać kontakt werbalny, choćby prostymi słowami lub poprzez onomatopeje. Ciekawe jednak jest to, że w sytuacjach zadaniowych bogatszy komentarz słowny prezentowali chłopcy niż dziewczynki z tych samych grup. W takich zadaniach, jak wieża czy wrzucanie figur, dziewczynki z grupy poniżej przeciętnej częściej charakteryzowały się brakiem komentarza werbalnego, a rówieśniczki z grup porównawczych posługiwały się nim rzadziej niż chłopcy z tej samej grupy. Zmienia się to jednak

w próbach nastawionych na dialog pomiędzy dzieckiem a dorosłym. W sytuacji z książeczką jedynie u 44% chłopców i 1/3 dziewcząt z grupy poniżej przeciętnej nie zaobserwowano komunikatów słownych, natomiast podczas zabawy symbolicznej dowolnej prawie 2/3 chłopców i połowa dziewczynek z grupy ryzyka SLI charakteryzowało się brakiem komentarza słownego bądź pojedynczymi dźwiękami. Wśród dzieci o ponadprzeciętnym rozwoju mowy w sytuacjach komunikacyjnych częściej pojawiały się bogate wypowiedzi językowe (u 80–90% badanych), a w zadaniowych – tylko u połowy badanych z tej grupy. Przy rozwiązywaniu zadań konstrukcyjnych zaobserwowano, że niektóre dzieci z grupy ponadprzeciętnej wykonywały zadanie w milczeniu. Zatem stosowanie językowych i niejęzykowych środków przez dzieci okazało się zależne od sytuacji.

W sytuacjach komunikacyjnych, kiedy dzieci nastawiały się na naprzemienny dialog z drugą osobą, dziewczynki, w porównaniu z chłopcami i bez względu na grupę, okazały się lepszymi rozmówczyniami – mówiły więcej, a ich wypowiedzi były bardziej złożone. Dzieci z podejrzeniem SLI, które milczały podczas wykonywania prób zadaniowych, w sytuacjach komunikacyjnych próbowały porozumiewać się także za pomocą języka, używając wyrazów – dźwiękonaśladowczych, pojedynczych, prostych i krótkich słów.

W sytuacji zabawowej, obok dużej liczby gestów zastępujących, odnotowano wiele gestów wzmacniających. Podczas zabawy najczęściej gestykułowały dzieci z grupy poniżej przeciętnej. W zabawie swobodnej słabo mówiące bardzo często wchodziły w interakcję z rodzicem, podczas gdy w sytuacjach zadaniowych stosowały strategię nieinterakcyjną, zadanie wykonując w milczeniu. Komunikując się z dorosłym, dzieci prezentowały komunikaty słowne, choć często niezrozumiałe. W sytuacji interakcyjnej liczba komunikatów niejęzykowych okazała się odwrotnie proporcjonalna do bogactwa komentarza słownego: im mniej dzieci mówiły, tym większą liczbą gestów posługiwały się w komunikowaniu się z rodzicem.

W zależności od grupy dzieci różniły się preferencjami w zakresie wyboru odbiorcy swych komunikatów. Mimo że w sytuacjach zadaniowych rodzic pełnił rolę biernego obserwatora, badani z grupy poniżej przeciętnej częściej kierowali swe komunikaty, zarówno werbalne, jak i niejęzykowe, właśnie do niego. Dzieci z grup porównawczych zaś w większości sytuacji jako odbiorcę wybierały osobę badającą. Nasuwa się przypuszczenie, że kontakt dzieci z grupy ryzyka SLI z rodzicem może mieć charakter hermetyczny, ponieważ w doświadczeniu komunikacyjnym dziecka dominują kontakty z rodzicami przy jednoczesnym niedostatku kontaktów z obcymi. Być może, kierując swe komunikaty do rodzica, dzieci te miały pewność, że on prawidłowo je odczyta. Kontakt z badaczem, w mniemaniu tych dzieci, w mniejszym stopniu mógł się kończyć powodzeniem (dziecko mogło zostać niezrozumiane). Dzieci z grupy ryzyka SLI najczęściej potrzebowały pomocy dorosłego; poza tym częściej niż ich rówieśnicy o prawidłowym rozwoju językowym stosowały strategie nieinterakcyjne w sytuacji komunikacyjnej.

Niniejsze badania mogą wskazywać na różnice w rozwoju społecznym dzieci o różnym poziomie rozwoju mowy. Inne również (Rice, Sell, Hadley, 1991; Fujiki, Brinton, Tood, 1996) potwierdzają tezę, że dzieci z SLI rzadziej nawiązują kontakty społeczne oraz rzadziej są wybierane jako partnerzy do zabawy. Dzieci, które porozumiewają się słownie, wydają się nie tylko lepszymi rozmówcami, ale też partnerami w zabawie. Nie mają kłopotu z wejściem w relacje z osobą nieznaną. Takie właśnie trudności napotykały dzieci z grupy poniżej przeciętnej. A przecież to dzięki własnej aktywności dziecko staje się uczestnikiem wydarzeń, aktywnym twórcą swego otoczenia, a nie wyłącznie biernym odbiorcą. Staje się zdolnym do dialogu zarówno z dorosłym, jak i rówieśnikiem.

RODZAJE GESTYKULACJI A POZIOM ROZWOJU MOWY

Do tej pory poszukuje się odpowiedzi na pytania o rolę gestykulacji w rozwoju języka i komunikacji. Na przykład badacze wciąż zastanawiają się nad tym, jaką funkcję pełni gestykulacja w zależności od rozwojowych zaburzeń, takich jak zespół Downa, Williamsa czy uszkodzenie mózgu. Prezentowane tu badania pokazały, że gestykulacja u dzieci z podejrzeniem specyficznego zaburzenia rozwoju językowego (SLI) we wczesnym dzieciństwie pełni odmienne funkcje niż u dzieci o prawidłowym rozwoju językowym.

Inspiracją do stworzenia klasyfikacji komunikatów niejęzykowych stał się zmodyfikowany podział gestów Goldin-Meadow (1992) – oparty na stosunku gestu do mowy, oraz propozycja Ekmana i Friesena (1969) – oparta na kryterium funkcji. Otrzymane wyniki potwierdziły tezę, że dzieci z odmiennym poziomem rozwoju mowy różnią się rodzajem używanej gestykulacji. Wzajemne relacje między zachowaniami werbalnymi i niewerbalnymi w toku interakcji mogły przybierać różne formy: zastępowania (komunikaty niewerbalne zastępują językowe), wzmacniania (najczęściej ruchy rąk i głowy służą wzmacnianiu komunikatu werbalnego) oraz uzupełniania (zachowania niejęzykowe rozwijają, dopełniają treść komunikatu werbalnego). Badania własne potwierdziły tezę zakładającą, że dzieci z opóźnionym rozwojem mowy (z ryzykiem SLI) we wczesnej ontogenezie posługują się większą liczbą komunikatów niewerbalnych zastępujących słowa, czyli gestów autonomicznych, i używają ich z większą częstotliwością, a dzieci prawidłowo rozwijające się posługują się częściej gestami dookreślającymi (wzmocnienia, uzupełnienia).

Zarówno w sytuacjach zadaniowych, jak i komunikacyjnych dzieci z grupy ryzyka SLI prezentowały odmienne rodzaje komunikacji niewerbalnej. Gestykulacja pełniła u nich także inne funkcje – zazwyczaj posługiwały się gestami o charakterze zastępującym słowo. Dzieci z grup porównawczych częściej zaś używały gestów uzupełniających mowę. We wszystkich próbach quasi-ekspery-

mentalnych – wraz ze wzrostem poziomu rozwoju mowy – zmniejszała się liczba prezentowanych przez dzieci gestów o charakterze zastępującym, natomiast zaznaczyła się tendencja wzrostowa w przypadku gestów uzupełniających mowę.

W zależności od poziomu mowy dzieci używały różnego rodzaju gestów. I tak, w grupie poniżej przeciętnej były to najczęściej gesty zastępujące i wzmacniające. Wśród dzieci o przeciętnym poziomie rozwoju językowego zaobserwowano wszystkie rodzaje gestów: wzmacniające, zastępujące oraz uzupełniające mowę. Więcej było jednak gestów o charakterze ilustrującym mowę niż zastępującym. Dzieci z grupy powyżej przeciętnej najczęściej prezentowały gesty uzupełniające, ale zdarzały się również wzmacniające mowę. Można zatem powiedzieć, że badane dzieci znajdują się na różnych poziomach rozwoju komunikacji niejęzykowej, gdyż w każdej grupie gesty pełniły inne funkcje. Niektórzy autorzy uważają, że wraz z wiekiem zmienia się charakter komunikacji niejęzykowej (McNeill, 1992; Grochowalska, 2000). Badania własne pokazują, że wraz z rozwojem komunikacji werbalnej zmienia się charakter komunikacji niewerbalnej.

Kiedy nabywanie mowy nie stanowi problemu, staje się ona łatwiejszym sposobem komunikacji z innymi, a gest uzupełnieniem. Wyniki uzyskane w grupie o przeciętnym poziomie rozwoju językowego pokazały, że w zależności od tego, jaki środek jest łatwiej dostępny w danym momencie (gest czy słowo), jest on wykorzystywany w komunikacji z innymi. Dzieci z grupy poniżej przeciętnej charakteryzują się bardzo ubogim słownikiem językowym, więc jednocześnie niezwykle rzadko używają gestów uzupełniających. Najłatwiej jest im porozumiewać się za pomocą emblematów – gestów zrozumiałych dla wszystkich. Jednak poprzez gesty nie potrafią wyrazić wszystkiego, dlatego czasem woła nie wchodzić w interakcję z innymi. Dzieci z grupy ponadprzeciętnej nie muszą używać już gestów zastępujących, ponieważ posługują się bogatym słownikiem językowym. Nie oznacza to jednak, że całkowicie z nich zrezygnowały. Na podstawie analizy rodzajów gestów prezentowanych w sytuacji komunikacyjnej stwierdzono bowiem, że wszystkie badane dzieci posługiwały się komunikatami niejęzykowymi o charakterze zastępującym słowo. Najwięcej tego typu gestów zaobserwowano w grupie poniżej przeciętnej (dwu- lub trzykrotnie więcej niż w ponadprzeciętnej), mniej używały ich dzieci z grupy przeciętnej, choć więcej niż rówieśnicy z ponadprzeciętnej. Dzieci charakteryzujące się bogatym słownikiem werbalnym używały podobnej liczby gestów zastępujących i uzupełniających wypowiedź werbalną. Co ciekawe, użyły one takiej samej liczby gestów wzmacniających co rówieśnicy z grupy poniżej przeciętnej. Najmniej gestów wzmacniających w tej próbie zaobserwowano w grupie przeciętnej. Dzieci, które prezentowały największą liczbę gestów uzupełniających, użyły najmniejszej liczby gestów wzmacniających. Byli to chłopcy z grupy przeciętnej.

Podobne badania przeprowadzono z grupą dzieci z zespołem Downa (Caselli i in., 1998). Pokazały one, że dzieci te bardzo często posługiwały się gestykulacją

w funkcji ekwiwalentów komunikatu werbalnego, a informacja przekazywana za pomocą gestu ma takie samo znaczenie co słowo. W odróżnieniu od prawidłowo rozwijających się nie używały one w wypowiedziach słów deiktycznych oraz kombinacji suplementarnych gestu ze słowem.

Badania nad gestykulacją dzieci z zespołem Williamsa (Bertrand i in., 1998; Laing i in., 2002, za: Caselli i in., 2005) wykazały u nich opóźniony rozwój gestów oraz ograniczone użycie gestów deklaracyjnych i w funkcji instrumentalnej.

W polskich badaniach własnych dzieci z podejrzeniem specyficznych zaburzeń rozwoju językowego w sytuacjach zadaniowych korzystały najczęściej z gestów komunikatywnych mających charakter zastępujący mowę (np. wyciąganie ręki w stronę dorosłego, pokazywanie lub wskazywanie). Gesty wzmacniające (np. potakiwanie głową + słowo „tak”, wyciąganie ręki z werbalnym komentarzem „daj”) prezentowane były przez wszystkich badanych chłopców oraz dziewczynki z grupy poniżej przeciętnej, natomiast dziewczynki z grup porównawczych częściej używały gestów uzupełniających mowę.

Badane dzieci różniły się między sobą zarówno rodzajem, jak i liczbą gestów stosowanych w sytuacji spontanicznej zabawy swobodnej. Największą liczbę komunikatów niejęzykowych zaobserwowano wśród dzieci z grupy poniżej przeciętnej, zwłaszcza gestów zastępujących mowę. Dzieci posługujące się bogatym komentarzem werbalnym użyły niewielkiej liczby gestów, a były to gesty dookreślające i uzupełniające słowną wypowiedź. Największą liczbę komunikatów niewerbalnych w postaci gestykulacji odnotowano w sytuacji komunikacyjnej. Dzieci z grupy poniżej normy językowej używały wielu gestów zastępujących z uwagi na trudności w porozumiewaniu się za pomocą mowy, a dzieci mówiące posługiwały się gestami zależnymi od mowy, ilustrującymi wypowiedź werbalną.

Zgodnie z drugą klasyfikacją gestów wykorzystaną w analizie – ilościowej i jakościowej – wyników uzyskano interesujące z punktu widzenia psychologii rozwojowej wyniki. Månsson i Lundström (1996) próbowały ustalić moment pojawiania się w ontogenezie poszczególnych rodzajów gestykulacji wykorzystywanej przez małe dzieci do komunikacji. Ich badania, w których uwzględniono typologię Ekmana i Friesena (1969), wykazały, że rozwój gestów następuje w określonej sekwencji:

ADAPTATORY ⇔ EMBLEMATY ⇔ REGULATORY ⇔ ILUSTRATORY

Prezentowane tu badania własne pokazują zaś, że – oprócz wieku – czynnikiem wpływającym na rozwój gestykulacji jest poziom rozwoju mowy. Preferencje danego rodzaju gestykulacji (pełniącej różne funkcje) przejawiają dzieci w tym samym wieku, lecz o różnym poziomie mowy. Okazało się, że dzieci z różnych grup posługiwały się poszczególnymi rodzajami gestów z mniejszą lub większą

częstotliwością. W poniższym zestawieniu podano wyniki przeprowadzonych analiz.

Tabela 48. Częstotliwość użycia różnych typów gestów przez dzieci z poszczególnych grup

| Grupa badana | Częstotliwość stosowania gestów | | | |
|-----------------|---------------------------------|-------------|-------------|--------------|
| | najczęściej | często | rzadko | sporadycznie |
| Z ryzykiem SLI | Adaptatory | Regulatory | Emblematy | Ilustratory |
| Przeciętna | Adaptatory | Regulatory | Ilustratory | Emblematy |
| Ponadprzeciętna | Adaptatory | Ilustratory | Regulatory | Emblematy |

Źródło: opracowanie własne.

Zgodnie z teorią Månsson i Lundström (1996) jako pierwsze w rozwoju ontogenetycznym pojawiają się gesty określające stan emocjonalny dziecka. W badaniach własnych nie uwzględniono w analizie gestów afektywnych towarzyszących dzieciom podczas zabawy. Natomiast gesty adaptacyjne, które zdaniem autorek pojawiają się równie wcześnie w rozwoju, okazały się najczęściej występującymi u dzieci, bez względu na grupę czy płeć. Gesty te jednak mają charakter mało intencjonalny.

Emblematy są pierwszymi gestami o charakterze komunikatywnym, które pojawiają się już w okresie przedwerbalnym. Wraz z wiekiem i rozwojem komunikacji słownej są one zamieniane na słowa. Emblematy częściej używane były więc przez dzieci z niższym poziomem rozwoju mowy niż przez dzieci z grup porównawczych (N i P). Bardzo rzadkie posługiwanie się gestami o charakterze autonomicznym, niezależnym od mowy, okazało się cechą wspólną dzieci z grup przeciętnej oraz ponadprzeciętnej.

Kolejnymi co do częstości występowania są gesty używane w sposób intencjonalny, regulujące konwersację. Dziecko w interakcji, w którą wchodzi początkowo z dorosłym, następnie z rówieśnikiem, uczy się być odbiorcą i nadawcą komunikatu. Zaczyna zdawać sobie sprawę z tego, że może aktywnie uczestniczyć w wymianie informacji poprzez regulację gestem czy jego połączeniem ze słowem. Częste używanie gestów w funkcji regulującej przebieg komunikacji okazało się cechą wspólną dzieci z grup ryzyka SLI i przeciętnej.

Dzieci z grupy ponadprzeciętnej najczęściej prezentowały gesty pełniące funkcję ilustrującą wypowiedź słowną, pojawiające się w rozwoju ontogenetycznym najpóźniej, gdy dziecko nabywa zdolności do przekazywania informacji w inny niż dotychczasowy, pozajęzykowy sposób, odkrywając, że gest może być uzupełnieniem wypowiedzi słownej. Taki rodzaj gestów najrzadziej prezentowany był wśród dzieci z najniższym poziomem rozwoju mowy.

Okazało się, że w sytuacji interakcji społecznej gesty zastępujące i wzmacniające najczęściej pełniły funkcję regulującą komunikację. Gesty uzupełniające natomiast używane były najczęściej jako ilustratory wypowiedzi werbalnej. Można więc powiedzieć, że dzieci z grup poniżej przeciętnej i przeciętnej bardziej nastawione były na prawidłowy przebieg interakcji, na zrozumiałe i proste przekazywanie i odbiór informacji, natomiast dzieci z grupy ponadprzeciętnej, prowadząc swobodny dialog z dorosłym, rozbudowywały swe komunikaty.

Powstaje pytanie, czy używanie emblematów jest pewną strategią radzenia sobie przez dzieci, które nie mają jeszcze dostępu do słowa? Na to pytanie można odpowiedzieć twierdząco. Dzieci wykazujące problemy z prawidłowym rozwojem mowy częściej używają gestów niezależnych, mających charakter emblematów, które niosą zrozumiałą informację. Otrzymane wyniki są zgodne z danymi uzyskanymi przez Thal (2005). Jej badania pokazały, że dzieci w wieku 10.–28. miesięcy z opóźnioną produkcją mowy, lecz jej prawidłowym rozumieniem, używają gestykulacji jako strategii kompensacyjnej w przypadku niskiego poziomu mowy. Kompensacja za pomocą komunikacji niejęzykowej nie występuje natomiast w sytuacji zaburzonej zarówno produkcji, jak i rozumienia mowy. Wówczas również użycie gestów przez te dzieci jest mniejsze. We wcześniejszych badaniach (Thal, Tobias, 1992) porównano poziom użycia gestów komunikatywnych w grupie dzieci z opóźnionym rozwojem językowym z poziomem ich wykorzystywania przez dzieci z grupy kontrolnej, dopasowanej pod względem albo poziomu rozwoju mowy czynnej, albo wieku. Analiza wyników pokazała, że dzieci z opóźnionym rozwojem językowym używały znacząco więcej gestów komunikatywnych; gesty te pełniły także odmienne funkcje niż w grupie dopasowanej pod względem poziomu rozwoju mowy czynnej.

Na etapie nauki mowy dziecko używa gestykulacji jako środka zastępczego do wyrażania myśli, uczuć i emocji, których nie potrafi przekazać w inny sposób. Dzieci starsze oraz dorośli posługują się gestykulacją jako uzupełnieniem mowy w celu podkreślenia znaczenia wypowiedzianych słów, a tym samym zwiększenia ich siły i efektywności. Cechy charakteryzujące wczesną gestykulację potwierdzają słuszność podejścia poznawczego, zakładającego, że zarówno komunikacja werbalna, jak i niewerbalna (gestykulacja) mają wspólną podstawę w postaci osiągnięć w rozwoju poznawczym. Wczesne słowa tylko częściowo wypierają gestykulację i inne niewerbalne formy komunikowania się. Z chwilą pojawienia się pierwszych słów zmienia się charakter komunikacji niejęzykowej. Nie jest to już jedyny środek komunikacji z otoczeniem, więc przyjmuje funkcję wspierającą komunikację językową. Środki niewerbalne mogą więc, oprócz funkcji reprezentatywnej, pełnić funkcję emotywną (Dołęga, 2003).

FUNKCJE AUTO- I ALTERADAPTATORÓW W PROCESIE KOMUNIKACJI DZIECIĘCEJ

W analizie komunikacji niejęzykowej dzieci z różną sprawnością językową w okresie wczesnej ontogenezy wzięto pod uwagę, obok gestykulacji, takie środki niewerbalne, jak: kontakt wzrokowy oraz gesty adaptacyjne. Te ostatnie prowadzą do zmniejszenia napięcia emocjonalnego; mają więc charakter autoadaptatorów. Zazwyczaj wykonywane są nieświadomie, jednak mogą być także użyte intencjonalnie.

Nie odnotowano istotnych różnic pomiędzy grupami czy płciami w odniesieniu do liczby gestów o charakterze adaptacyjnym. Nie znaleziono żadnej zależności pomiędzy tym typem gestów a poziomem rozwoju językowego prezentowanego przez badane dzieci. Wydaje się, że poziom rozwoju mowy nie ma związku z częstością pojawiania się gestów adaptacyjnych, które pełnią funkcję przystosowującą do danej sytuacji, a nie komunikacyjną. W zależności od rodzaju zadania niekiedy więcej gestów adaptacyjnych prezentowały dzieci z grupy poniżej przeciętnej, lecz były i takie próby, w których więcej adaptatorów używały dzieci o ponadprzeciętnym rozwoju językowym. Zauważono również pewną prawidłowość: chłopcy lepiej przystosowywali się do danej sytuacji niż dziewczynki, które prezentowały więcej gestów adaptacyjnych niż chłopcy.

Do zachowań adaptacyjnych, tzw. alteradaptatorów, można również zaliczyć kontakt wzrokowy. Zdaniem Ekmana i Friesena (za: Nęcki, 1996) do tej grupy należą wszelkie akty niejęzykowe służące dopasowaniu się do wymagań interakcyjnych, takie jak: częstość kontaktu wzrokowego, zmiana pozycji ciała czy dystans fizyczny.

W zależności od analizowanej sytuacji pojawiły się różnice w zakresie komunikacji niejęzykowej w postaci kontaktu wzrokowego. W sytuacjach zabawowo-zadaniowych (związanych z planszami 1A i 2A oraz układaniem domku) dzieci należące do grupy z niskim poziomem rozwoju mowy zdecydowanie częściej komunikowały się z osobą dorosłą za pomocą spojrzeń niż badani z pozostałych grup. Istotne różnice pojawiły się głównie pomiędzy chłopcami z grup poniżej i powyżej przeciętnej. Co ciekawe, w sytuacji interakcyjnej (oglądania książeczki) to chłopcy z grupy ponadprzeciętnej kontaktowali się z rodzicem wzrokowo – częściej niż rówieśnicy z pozostałych grup.

W dwóch próbach – pierwszej i ostatniej (wrzucania figur i swobodnej zabawy z matką) – nie stwierdzono różnic międzygrupowych. Jednak w zadaniu wrzucania figur dzieci te różniły się tym, do kogo wysyłały komunikat wzrokowy. Dziewczynki z grupy poniżej przeciętnej częściej niż inne dzieci spoglądały bowiem na rodzica. Dzieci z grup porównawczych natomiast spojrzenia częściej kierowały w stronę osoby badającej. Ponadto zaznaczyły się istotne różnice płciowe. Dziewczynki zdecydowanie częściej nawiązywały kontakt wzrokowy

niż chłopcy zarówno w zadaniach konstrukcyjnych, jak i sytuacjach komunikacyjnych. W komunikacji niejęzykowej w postaci spojrzeń dzieci – w zależności od płci i grupy – wykazywały różnice w odniesieniu do wyboru odbiorcy swych komunikatów. Okazało się, że podobnie jak w przypadku komunikatów językowych oraz gestykulacji dzieci z grupy poniżej przeciętnej (głównie dziewczynki) zdecydowanie częściej kierowały swe komunikaty w stronę rodzica, a pozostałe w kierunku badacza.

Zdaniem Nęckiego (1996), nerwowe rozglądanie się dziecka po pokoju w okresie wczesnodziecięcym w chwili przeżywania lęku może być substytutem poszukiwania matki, czyli szukania obrony bądź wsparcia. Badania własne pokazały, że również nawiązywanie kontaktu wzrokowego z rodzicem może pełnić rolę wspierającą dziecko w wykonaniu zadania. Małe dziecko poszukuje potwierdzenia czy pozytywnego umocnienia się w swych działaniach. Wyraźnie zaznaczało się to w przypadku dzieci z obniżonym poziomem rozwoju językowego, które zdecydowanie częściej niż pozostałe potrzebowały kontaktu nie tylko w postaci gestów kierowanych do rodzica, ale również kontaktu wzrokowego. Ujawniały one większą niepewność oraz mniejszą samodzielność w działaniu w porównaniu z rówieśnikami.

RELACJA POMIĘDZY ROZWOJEM KOMUNIKACJI NIEJĘZYKOWEJ W POSTACI GESTYKULACJI A ROZWOJEM MOWY

Jedno z pytań badawczych dotyczyło związku pomiędzy rozwojem komunikacji niewerbalnej a poziomem rozwoju językowego we wczesnym dzieciństwie u dzieci prawidłowo rozwijających się, z opóźnionym i ponadprzeciętnym rozwojem mowy. Dotychczasowa literatura przedmiotu nie przyniosła jednoznacznej odpowiedzi na to pytanie. Wiele badań empirycznych potwierdzało bądź zaprzeczało istnieniu prostego związku między rozwojem mowy i gestów. Relację taką badały u dzieci normalnie rozwijających się i z opóźnionym rozwojem językowym Thal i Tobias (1994). Badaniem objęły 17 dzieci pomiędzy 18. a 33. miesiącem życia, porównując je do dwóch grup kontrolnych odpowiednio dopasowanych: pierwszej pod względem poziomu mowy czynnej, drugiej – wieku i poziomu mowy biernej. Oceniały pojawianie się gestów w sposób spontaniczny i poprzez naśladownictwo. Okazało się, że dzieci mało mówiące używały zdecydowanie mniej gestów – zarówno spontanicznie, jak i drogą naśladownictwa – w porównaniu z rówieśnikami w tym samym wieku. W rozwoju ontogenetycznym gesty pojawiały się u nich później. Według rodziców dzieci te używały niewielkiej liczby gestów o charakterze symbolicznym. Najwcześniej pojawiły się u nich gesty komunikatywne i rytualne. Wszystkie trzy grupy badanych produkowały więcej

gestów poprzez naśladowanie niż spontanicznie. Inne badania potwierdzają istnienie związku pomiędzy mową a produkcją gestów (Caselli, Volterra, 1990).

Badania dzieci osiemnastomiesięcznych metodą kwestionariuszową potwierdziły dodatnią, słabą korelację pomiędzy mową czynną a gestami oraz dodatnią, wysoka korelację pomiędzy mową bierną a sumą używanych gestów. Rozumienie mowy przez dzieci koreluje zarówno z gestami wczesnymi, jak i późnymi. Stwierdzono także istnienie związku pomiędzy poziomem mowy biernej prezentowanym przez badane dzieci a poszczególnymi typami gestów, ujętymi w pięciu kategoriach kwestionariusza MacArthur-Bates. Dzieci używające dużej liczby słów prezentowały także więcej gestów i działań niejęzykowych niż mało mówiące. Pojawiła się prostoliniowa dodatnia zależność, pokazująca, że wraz z wyższym poziomem rozwoju mowy dzieci używały więcej gestów i działań o charakterze niewerbalnym. Powstaje pytanie o przyczyny tego stanu rzeczy. Jak pamiętamy, w kwestionariuszu zostały uwzględnione nie tylko proste komunikatywne gesty czy czynności niejęzykowe, ale także gesty o charakterze symbolicznym, które pojawiają się po 14. miesiącu życia (Piaget, 1966). Uważa się, że pomiędzy rozwojem języka a rozwojem gestów symbolicznych zachodzi ścisły związek. Język, jak i działania symboliczne są bowiem pewnym wyrazem reprezentacji w umyśle dziecka. Stąd dzieci, które otrzymały niższe wyniki w części dotyczącej mowy, miały także niższe wyniki w części poświęconej gestykulacji. Okazało się jednak, że nie tylko działania symboliczne były rzadko prezentowane przez dzieci z podejrzeniem SLI. Chłopcy z grupy poniżej przeciętnej posługiwali się również zdecydowanie mniejszą liczbą gestów komunikatywnych w porównaniu z dziećmi z grupy ponadprzeciętnej. Największe różnice pojawiały się zazwyczaj między chłopcami z grup poniżej i powyżej przeciętnej. Zaobserwowano także istotne różnice płciowe. Dziewczynki otrzymywały wyższe wyniki niż chłopcy, a największe różnice pojawiały się w grupie ryzyka SLI. Należy w tym miejscu przypomnieć, że zgodnie z teorią Leonarda (2006) zaburzenie SLI występuje właśnie zdecydowanie częściej u chłopców. Ograniczeniem metody kwestionariuszowej jest jednak to, że nie można ocenić, czy i jakich innych gestów używają dzieci z grupy ryzyka SLI w celu porozumiewania się.

Jak wykazały dalsze badania – przeprowadzone w 30. miesiącu życia, związek pomiędzy mową a gestykulacją przyjmuje wówczas inny kierunek. Skoro w prawidłowym rozwoju dziecka pojawia się etap, w którym słowo wypiera gest, to znaczy, że zaczyna się ono częściej posługiwać mową, a komunikacja niejęzykowa nie zanika, lecz przybiera inny charakter. Co się dzieje więc w przypadku nieprawidłowego rozwoju mowy? Założono, że dzieci z problemem SLI będą w interakcji z dorosłym posługiwać się częściej komunikatami niejęzykowymi jako łatwiejszą oraz bardziej dostępną formą komunikacji.

W analizie poziomu komunikacji niejęzykowej badanych dzieci brano pod uwagę liczbę gestów o charakterze komunikatywnym używanych w interakcji

z osobą dorosłą w trakcie wykonywania poszczególnych prób. Wyniki okazały się bardzo ciekawe. Dzieci z podejrzeniem SLI rzeczywiście prezentowały większą liczbę działań niejęzykowych i gestów, ale tylko podczas prób typowo zadaniowych lub zabawy. W zabawach konstrukcyjnych chłopcy z grupy poniżej przeciętnej używali zdecydowanie więcej gestów w porównaniu z grupą ponadprzeciętną. Również w sytuacjach zabawowych zarówno chłopcy, jak i dziewczynki z grupy ryzyka SLI znacząco różnili się poziomem gestykulacji w porównaniu z innymi grupami. Jednak w sytuacji komunikacyjnej, tj. podczas wspólnego oglądania książeczki, bez względu na płeć czy grupę, nie stwierdzono różnic w liczbie zastosowanych komunikatów niewerbalnych w postaci gestów. Różnice pojawiły się w ilości i jakości różnego rodzaju gestykulacji.

Można więc powiedzieć, że w sytuacjach zadaniowych dzieci z grupy poniżej przeciętnej częściej niż inne właśnie gestem, a nie słowem wyrażały prośbę o pomoc rodzica czy badacza (pokazywały, wyciągały rękę, brały rękę rodzica itd.). Dzieci z pozostałych grup zdecydowanie częściej kierowały w stronę dorosłych komunikaty językowe. Podobną prawidłowość stwierdzono w sytuacji zabawowej: dzieci z grupy poniżej przeciętnej skupiały się na wskazywaniu, pokazywaniu oraz dawaniu różnych przedmiotów rodzicowi, a nie na wspólnej zabawie z dorosłym. Natomiast w sytuacji komunikacyjnej dzieci z podejrzeniem SLI w dużym stopniu były wyřęczane przez rodziców – rzadko samodzielnie trzymały książeczkę czy odwracały strony. Dzieci z grup przeciętnej i ponadprzeciętnej nie tylko wykazywały więcej samodzielności, ale też często używały połączeń gestu ze słowem. Wykazywały również większą inicjatywę w interakcji z rodzicem niż rówieśnicy z podejrzeniem SLI. Badane grupy różniły się poziomem komunikacji słownej: dzieci z grupy poniżej przeciętnej prezentowały ubogi komentarz słowny bądź jego brak, a pozostałe grupy najczęściej bogaty. Nie stwierdzono natomiast różnic międzygrupowych w zakresie liczby komunikatów niejęzykowych. Nie wystąpiła korelacja pomiędzy mową a sumą gestów prezentowanych podczas interakcji. Korelacja pojawiła się zaś pomiędzy mową a poszczególnymi typami gestów: zastępującymi oraz uzupełniającymi. Ujemną korelację stwierdzono w pierwszym przypadku, co oznacza, że im wyższym poziomem rozwoju mowy charakteryzowały się dzieci, tym mniej używały gestów zastępujących komunikaty słowne. W drugim przypadku korelacja była dodatnia. Dzieci, które prezentowały bogaty komentarz werbalny, jednocześnie używały więcej gestów uzupełniających mowę. Otrzymane wyniki potwierdzają dane przedstawione w literaturze: wraz z rozwojem mowy zmienia się charakter komunikatów niejęzykowych – następuje przejście od używania gestów w funkcji zastępującej mowę do stosowania gestów ją uzupełniających.

Badania własne pokazują brak związku między mową a działaniem na przedmiotach u dzieci osiemnasto- oraz trzydziestomiesięcznych. We wszystkich badanych grupach dzieci zaobserwowano podobny poziom rozwoju zabaw

konstrukcyjnych. Ponadto jedno zadanie okazały się łatwe (budowanie wieży, układanka domku), inne zaś – trudne (wrzucanie figur). Szczegółowa analiza poszczególnych zadań pokazała jednak różnice nie tyle w poziomie zabaw konstrukcyjnych, co w umiejętności wykonania danego zadania. Duże różnice w umiejętności oraz sposobie wykonania zadania zaobserwowano głównie w sytuacjach nowych (zadania z planszami). Dzieci z ryzykiem SLI potrzebowały więcej wzmocnień do podjęcia zadania; poza tym wykonywały zadania niedbale. Pozostałe dzieci natomiast robiły to szybko lub z namysłem, ale dokładnie. Istotne różnice międzygrupowe odnotowano także w zakresie adekwatności ułożenia elementów na planszach, z czym największe trudności miały dzieci z grupy poniżej przeciętnej. Potrzebowały one największej liczby podpowiedzi, często nie potrafiły jednak skorzystać z pomocy dorosłych. Ich reakcje na podpowiedź dorosłego były nieprawidłowe lub ignorowane. Same najczęściej używały gestów do komunikowania się z rodzicem (dziewczynki) lub z rodzicem i badaczem (chłopcy). W większości przeprowadzonych prób badawczych okazało się, że dzieci z ryzykiem SLI w swym repertuarze mają więcej komunikatów niejęzykowych w postaci gestów oraz spojrzeń niż ich rówieśnicy, którzy częściej komunikowali się słownie.

Największą trudność wejścia w sytuację komunikacyjną obserwowano u dzieci z ryzykiem SLI. Jak wykazały te polskie badania empiryczne, poziom rozwoju mowy nie wpływa na poziom zabawy konstrukcyjnej. Otrzymane wyniki badań własnych pokazują, że w zależności od prezentowanego poziomu rozwoju mowy dzieci wykazują odmienne sposoby radzenia sobie w sytuacjach zarówno zadaniowych, jak i komunikacyjnych.

JAKOŚĆ INTERAKCJI RODZIC – DZIECKO A ZDOLNOŚCI KOMUNIKACYJNE DZIECKA WE WCZESNYM DZIECIŃSTWIE

Otrzymane wyniki stanowią potwierdzenie tezy, że zachowanie dziecka i rodzica ma charakter transakcyjny. W sytuacjach komunikacyjnych rodzice stawali się nadawcami różnego rodzaju komunikatów, zarówno o charakterze werbalnym, jak i niewerbalnym. Podczas wspólnej zabawy okazało się, że zdecydowanie więcej komunikatów słownych wpływających na zachowanie dziecka wysyłały matki dziewczynek niż chłopców. Podobne wyniki uzyskali Bornstein i Cote (2005). Badając różne czynniki wpływające na rozwój symboliczny dzieci francuskich i holenderskich, stwierdzili, że matki dzieci jednojęzycznych mówiły więcej w porównaniu z matkami dzieci dwujęzycznych podczas wspólnej zabawy, a matki dziewczynek prezentowały znacznie więcej wypowiedzi niż matki chłopców. W badaniach własnych najczęściej komentarzy słownych skierowanych do dzieci podczas interakcji zaobserwowano u rodziców dzieci z opóźnionym

rozwojem mowy, najmniej zaś u rodziców dzieci z ponadprzeciętnym rozwojem mowy. Nie odnotowano natomiast różnic w liczbie prezentowanych komunikatów niejęzykowych w postaci gestykulacji. Rodzice badanych dzieci różnili się rodzajem prezentowanych strategii językowych i niejęzykowych. Matki swym zachowaniem werbalnym i niewerbalnym albo zachęcały dziecko do działania, albo krytykowały, wyręczały czy zakazywały, ograniczając w ten sposób jego aktywność.

Ponadto okazało się, że matki dzieci z ryzykiem SLI częściej ograniczały dziecko werbalnie, stosując zarówno pytania, prośby, jak i stwierdzenia, w porównaniu z pozostałymi matkami. Zdecydowanie częściej stosowały kontrolę imperatywną poprzez krytykowanie swego dziecka, stosowanie nakazów czy zakazów, a także używały gestykulacji ograniczającej. Rodzice dzieci z ryzykiem SLI często ograniczali dziecko, wykorzystując obydwie kanały komunikacyjne jednocześnie. Rzadko posługiwali się wyłącznie komunikacją niejęzykową o charakterze zastępującym. Najczęściej prezentowali gesty uzupełniające wypowiedź słowną – zazwyczaj w funkcji regulatorów bądź ilustratorów. Matki odpychały rękę dziecka, mówiąc „zostaw to”, „odłóż to”, gestykulowały ręką, gdy mówiły: „nie ruszaj tego”, „daj mi to”. Rodzice dzieci prawidłowo rozwijających się – w odróżnieniu od rodziców dzieci z grupy R – zdecydowanie częściej prezentowali strategię o charakterze rozwijającym, czyli zachęcającym dziecko do działania, do eksploracji otoczenia, poznawania nowych przedmiotów oraz używania ich w zabawie. 70% wszystkich strategii językowych rodziców dzieci z grupy ponadprzeciętnej miały charakter rozwijający zachowanie dzieci, a tylko 30% stanowiły strategię hamujące ich aktywność. U rodziców dzieci z ryzykiem SLI połowa wypowiedzi słownych miała charakter rozwijający, a druga połowa ograniczający. Szczegółowa analiza poszczególnych rodzajów strategii pokazała, że rodzice, bez względu na grupę, w jakiej znalazły się ich dzieci, używali średnio podobnej liczby strategii rozwijających. Jednak w przypadku strategii ograniczających u matek dzieci z opóźnionym rozwojem mowy odnotowano dwu- lub trzykrotnie więcej takich wypowiedzi niż u pozostałych. Najczęstsze wypowiedzi ograniczające miały charakter pytań i rozkazów. Analiza gestykulacji ujawniła podobną prawidłowość – matki dzieci z grupy ryzyka SLI prezentowały podobną liczbę gestów rozwijających i ograniczających. Natomiast pozostali rodzice zdecydowanie częściej stosowali gestykulację promującą zachowanie dziecka niż ograniczającą. Należy zwrócić uwagę na fakt, że w spontanicznej zabawie uczestniczyło najmniej rodziców dzieci właśnie z grupy ryzyka SLI. Czynny udział we wspólnej zabawie z dzieckiem zaobserwowano u prawie wszystkich rodziców dzieci z grupy przeciętnej, u 70% rodziców dzieci ponadprzeciętnych oraz tylko u połowy rodziców dzieci z poniżej przeciętnej. Bierny udział rodziców ograniczał się do stosowania nakazów, zakazów czy zadawania pytań. Zabawa z dziećmi w grupie poniżej przeciętnej nie miała najczęściej charakteru zabawy wspólnej.

W sytuacji komunikacyjnej, jaką było wspólne oglądanie książeczki, wyniki także potwierdziły tezę, że matki badanych dzieci stosują odmienne rodzaje

strategii. Rodzice dzieci o prawidłowym przebiegu rozwoju mowy najczęściej stosowali strategie rozwijające. Matki dzieci z opóźnionym rozwojem mowy, w przeciwieństwie do pozostałych, prezentowały znacząco więcej zachowań ograniczających dzieci.

Przeprowadzono także analizę strategii kierowania uwagą dziecka przez rodziców. Rodzic w sytuacji interakcyjnej mógł użyć trzech różnych strategii: utrzymywania uwagi, rozszerzania bądź jej przekierowania. Podczas wspólnego oglądania książeczki nie zaobserwowano żadnego przypadku przekierowywania uwagi dziecka na inny temat zabawy. Największą liczbę rodziców uczestniczących w tej zabawie stanowiły matki dziewczynek z grupy ryzyka SLI oraz chłopców z grup porównawczych. Dzieci z poszczególnych grup przejawiały różne zainteresowanie książeczką. Największe zaangażowanie zaobserwowano wśród dzieci z grupy ponadprzeciętnej, najmniejsze u dziewczynek i chłopców z poniżej przeciętnej. Prawdopodobnie dzieci z grupy ponadprzeciętnej miały w tej sytuacji możliwość zaprezentowania swoich możliwości komunikacyjnych w postaci komentarza werbalnego, a więc podjęły zadanie z ochotą. Rodzice tych dzieci stosowali częściej strategie rozwijające, zadawali pytania, rozmawiali z nimi. Natomiast dzieci z grupy ryzyka SLI szybko się nudziły książeczką, przejawiały często negatywny do niej stosunek, a rodzice rzadziej niż inni stosowali strategie promujące zachowanie dziecka, częściej je ograniczali, krytykując czy zakazując. Często sami odwracali strony w książeczce, podczas gdy rodzice z pozostałych grup pozwalali dzieciom to robić.

Analiza wyników uzyskanych w tej próbie pokazała, że rodzice dzieci z różnych grup różnili się zachowaniem prezentowanym podczas oglądania książeczki. I tak, rodzice dzieci o obniżonym poziomie sprawności językowej zdecydowanie częściej niż inni próbowali utrzymać uwagę dziecka na treści książeczki. U wszystkich zaangażowanych matek dziewczynek i 85% matek chłopców zaobserwowano strategię utrzymywania uwagi. Połowa rodziców dzieci z grupy przeciętnej starała się utrzymać uwagę dziecka na książeczce, a połowa stosowała strategię jej rozszerzania (np. matka prosiła, by dziecko pokazało na sobie lub zabawce misia „uszko”, rodzice odwoływali się do jego pamięci, co związane było z treścią książeczki itd.). Najczęściej strategię rozszerzania uwagi dziecka stosowały matki dziewczynek z grupy ponadprzeciętnej.

W sytuacji wspólnej zabawy miniaturowymi zabawkami zachowanie rodziców było bardzo podobne do opisanego wcześniej. Również w zależności od poziomu rozwoju mowy u dzieci matki prezentowały odmienne rodzaje strategii kierowania uwagą. Rodzice dzieci z podejrzeniem SLI zdecydowanie częściej utrzymywali ich uwagę na jednym aspekcie zabawy, a rodzice dzieci z grup porównawczych, bez względu na ich płeć, rozszerzali uwagę – włączali do zabawy nowe elementy, tj. czynności lub zabawki. Strategia przekierowania uwagi bardzo rzadko była obserwowana w tej grupie osób badanych. Rzadko więc rodzice

całkowicie zmieniali treść zabawy, choć częściej zdarzało się to w grupie dzieci ponadprzeciętnych niż w pozostałych. Okazało się także, że w grupach przeciętnych i ponadprzeciętnych dwa razy częściej ten rodzaj zachowań prezentowały matki chłopców niż matki dziewczynek.

Wyjaśnienia odmiennych preferencji kontaktu z osobą znaną – rodzicem bądź nieznaną – badaczem w sytuacjach zabawowo-zadaniowych być może należy poszukać w rodzaju klimatu emocjonalnego panującego w rodzinie. Mimo że w sytuacjach zadaniowych rodzic miał być biernym obserwatorem, nie zawsze było to możliwe: służył pomocą w momencie, gdy dziecko zasygnalizowało, że jej potrzebuje. Warto tu przypomnieć, że dzieci z ryzykiem SLI zdecydowanie częściej niż pozostałe kierowały swe komunikaty do matek. Było to widoczne szczególnie w sytuacjach dla dziecka nowych, w których czuły się niepewnie.

Z badań Noll i Harding (2003) wynika, że interakcja matki z dzieckiem ma bardzo znaczący wpływ na jego rozwój. Jej jakość jest odzwierciedleniem poziomu rozwoju zabawy dziecka. Autorki analizowały poziom oraz częstość ujawnianych zabaw o charakterze symbolicznym i niesymbolicznym u 30 dzieci w wieku 12.–47. miesięcy życia. Wyniki jednoznacznie wskazały, że matki, które stosowały w komunikacji z dzieckiem strategię promowania jego zachowania, pozytywnie wpływały na rozwój reprezentacji symbolicznej u niego. Badania własne (Lasota, 2007) przyniosły podobne wyniki. Trudno jednak odpowiedzieć na pytanie, czy większy wpływ na opóźniony rozwój komunikacji i zabawy symbolicznej u dzieci z ryzykiem SLI ma ich opóźniony rozwój języka, czy też jakość interakcji matka – dziecko. Na podstawie analizy strategii zachowań rodziców zastosowanych podczas wspólnej zabawy z dzieckiem stwierdzono, że właśnie rodzice dzieci z grupy poniżej przeciętnej najczęściej prezentowali zachowania ograniczające, czyli rozkazywali, zakazywali lub krytykowali działania swojego dziecka. Warto w tym miejscu wspomnieć o tezie Bronfenbrennera (1979) mówiącej, że dziecko i jego otoczenie wpływają na siebie wzajemnie w sposób dwukierunkowy. Wyniki zaprezentowanych w książce badań pokazały, jak niezwykle ważnym zagadnieniem jest rola komunikacji językowej i niejęzykowej rodziców w przyswajaniu języka przez dzieci.

ZAKOŃCZENIE

Opracowane narzędzia i zaaranżowane sytuacje badawcze umożliwiły zebranie obszernego i ciekawego materiału porównawczego. Okazało się, że różnorodność narzędzi i prób quasi-eksperymentalnych pozwoliła na bardzo szczegółową analizę zarówno poziomu komunikacji niejęzykowej w postaci gestykulacji, jak i poziomu rozwoju reprezentacji symbolicznej w zabawie dziecięcej. Zróżnicowanie zadań okazało się dobrym rozwiązaniem, przydatnym do

zbadania poziomu rozwoju zachowań niejęzykowych oraz zabawy symbolicznej u dzieci we wczesnej ontogenezie. Próby o charakterze zadaniowym, które bardziej angażują funkcje poznawcze, stanowiły dobrą okazję do obserwowania różnorodności działań niewerbalnych. Pokazały także odmienne preferencje wyboru odbiorcy dziecięcych komunikatów: osoby znanej lub obcej. Zadania o charakterze interakcyjnym okazały się zaś dobrymi próbami do oceny zarówno liczby, jak i rodzaju spontanicznie używanych gestów w komunikacji z dorosłym. Należy jednak pamiętać, że badania prowadzone były na próbie 99 dzieci, a grupę podstawową stanowiły dzieci z opóźnionym rozwojem językowym traktowanym jako podejrzenie SLI.

Wydaje się, że w sytuacji braku jednoznacznego określenia istoty zjawiska SLI każde badanie zmierzające do wyjaśnienia tego problemu jest ważne dla celów praktycznych. Poznanie zjawiska SLI na tle normy rozwojowej pozwoli na stworzenie metod wczesnej interwencji i terapii dzieci oraz przyczyni się do skuteczniejszej komunikacji rodziców czy innych dorosłych z nimi. Bliższe poznanie relacji między rozwojem komunikacji językowej i niejęzykowej u dzieci z SLI we wczesnym dzieciństwie ułatwi stawianie kolejnych pytań, np.: „jak przebiega dalszy rozwój komunikacji niejęzykowej i reprezentacji symbolicznej u dzieci z obniżonym poziomem rozwoju językowego?”, „czy rzeczywiście zaburzony rozwój językowy wtórnie wpływa na zakłócenia w innych sferach rozwoju (m.in. społecznej)?”.

Interpretacja wyników stanowi, jak sądzę, ciekawe pole otwierające perspektywę dla dalszych badań, które potwierdziłyby zasygnalizowane tu tendencje zmian rozwojowych. Mam nadzieję, że dzięki tym wynikom przedstawionych badań udało się poznać odpowiedzi na wiele nurtujących psychologów i logopedów pytań dotyczących rozwoju komunikacji niejęzykowej u dzieci z różnym poziomem sprawności językowych w okresie wczesnego dzieciństwa.

LITERATURA

- Acredolo, L., Goodwyn, S. (1985). Symbolic gesturing in language development: a case study. *Human Development*, 28, 40–49.
- Acredolo, L., Goodwyn, S. (1988). Symbolic gesturing in normal infants. *Child Development*, 59(2), 450–466.
- Acredolo, L., Goodwyn, S. (1990). The significance of symbolic gesturing for understanding language development. W: R. Vasta (red.), *Annals of Child Development*, 7 (s. 1–42). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Acredolo, L., Goodwyn, S. (1998). Symbolic gestures in the service of infant-initiated “joint attention”. *Infant Behavior and Development*, 21, special ICiS.
- Andreassen, C., Cote, L., Rahn, C. (1998). The development of narrative skills: the contributions of toddler and maternal language and symbolic play. *Infant Behavior and Development*, 21, special ICiS.
- Baddley A., Gathercole S. (1990). Phonological memory deficits in language disordered children: Is there a casual connection? *Journal of Memory and Language*, 29, 336–360.
- Bates, E., Bretherton, I., Snyder, L. (1988). *From first words to grammar: Individual differences and dissociable mechanisms*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Bates, E., Camaioni, L., Volterra, V. (1975). The aquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 205–226.
- Bates, E., Dale, P.S., Thal, D. (1995). Individual differences and their implications for the theories of language development. W: P. Fletcher, B. MacWhinney (red.), *The handbook of child language* (s. 96–151). Cambridge: Basil Blackwell.
- Bates, E. i in. (1979). Cognition and communication from nine to thirteen months: correlational findings. W: E. Bates (red.). *The emergence of symbols: cognition and communication in infancy* (rozdział 3). New York: Academic Press.
- Bates, E., Thal, D., Fenson, L., Whitesell, K., Oakes, L.M. (1989). Integrating language and gesture in infancy. *Developmental Psychology*, 25, 1004–1019.
- Bee, H. (2000). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Zysk i S-ka.
- Berko Gleason, J., Bernstein Ratner, N. (red.) (2005). *Psycholingwistyka*. Gdańsk: GWP.
- Birdwhistell, R. (1970). *Kinesics and Context*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Bloom, L. (1973). *One Word at a Time*. Mouton, The Hague.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2, 1–19.

- Bornstein, M., Cote, L. (2005). *Symbolic development among monolingual and bilingual infants*. X International Congress for the Study of Child Language. Berlin.
- Butterworth, G. (1994). *Infancy*. W: A.M. Colman (red.), *Companion encyclopedia of psychology*. London: Routledge.
- Butterworth, G., Harris, M. (1994). *Principles of developmental psychology*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- Camaioni, L. (1993). The development of intentional communication: a reanalysis. W: L. Camaioni (red.), *New perspectives in early communicative development* (s. 82–97). London: Routledge.
- Capirci, O. i in. (2002). Gesture and the nature of language in infancy: the role of gesture as a transitional device en route to two-word speech. W: D.A. Armstrong, M.A. Karchmer, J. Van Cleeve (red.), *The study of sign languages. Essays in honour of William C. Stokoe* (s. 213–246). Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Capirci, O., Contaldo, A., Caselli, M.C., Volterra, V. (2005). From Action to language through gesture: a longitudinal perspective. *Gesture*, 5, 1/2, 155–177.
- Capirci, O., Iverson, J., Pizzuto, E., Volterra, V. (1996). Communicative gestures and the transition to two-word language assessment. *Journal of Child Language*, 23, 645–673.
- Caselli, M.C., Casadio, P. (1995). *Il primo vocabolario del bambino*. Istituto di Psicologia del Consiglio Nazionale delle Ricerche.
- Caselli, M.C., Volterra, V. (1990). From communication to language in hearing and deaf children. W: V. Volterra, C.J. Erting (red.), *From gesture to language in hearing and deaf children* (s. 263–277). New York: Springer Verlag.
- Caselli, M.C., i in. (1998). Gestures and words in early development of children with Down syndrome. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41, 1125–1135.
- Dołęga, Z. (2003). *Promowanie rozwoju mowy w okresie dzieciństwa – prawidłowości rozwoju, diagnozowanie i profilaktyka*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Domachowski, W. (1996). Gesty i ich znaczenie we współczesnej Polsce. *Czasopismo Psychologiczne*, 3, 183–188.
- Dysarz, Z. (2003). *Mowa dziecka a więzi uczuciowe w rodzinie*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Dzierżanka-Wyszyńska, A. (1972). *Rozwój psychomotoryki małego dziecka*. Warszawa: PZWSz.
- Efron, D. (1941). *Gesture and environment*. New York: King's Crown Press.
- Ekman, P., Friesen, W.V. (1969). The repertoire of nonverbal behaviour: categories, origins, usage and coding. *Semiotica*, 1, 49–98.
- Evans, J., Alibali, M., Mc Neil, N. (2001). Divergence of verbal expression and embodied knowledge: evidence from speech and gesture in children with specific language impairment. *Language & Cognitive Processes*, 16, 2/3, 309–331.
- Fenson, L., i in. (1993). *The MacArthur communicative development inventories: user's guide and technical manual*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Fenson, L., i in. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 5, 242.

- Fraser, C., Bellugi, U., Brown, R. (1980). Poziom opanowania gramatyki w naśladowaniu, rozumieniu i produkowaniu mowy. W: G. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac*. Warszawa: PWN.
- Frydrychowicz, S., Rzepa, T. (1988). *Relacje między doświadczeniem językowym a doświadczeniem indywidualnym*. Warszawa: PAN.
- Fujiki, M., Brinton, B., Tood, C. (1996). Social skills with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 27, 195–202.
- Fujiki, M., i in. (1997). The ability of children with specific language impairment to access and participate in an ongoing interaction. *Journal of Speech and Hearing Research*, 40(5), 1011–1025.
- Gadowska, M. (1997). *Obraz niewerbalnej komunikacji niemowlęcia na przestrzeni 5 miesięcy jego życia między 0;9,7–1;2,4*. Praca magisterska napisana pod kierunkiem dr hab. M. Kielar-Turskiej, prof. UJ.
- Gałkowski, T., Tarkowski, Z., Zaleski, T. (1993). *Diagnoza i terapia zaburzeń mowy*. Lublin: UMCS.
- Gertner, B., Rice, M., Hadley, P. (1994). The influence of communicative competence on peer preferences in a preschool classroom. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 913–923.
- Goldin-Meadow, S., Morford, M. (1985). Gesture in early child language: studies of deaf and hearing children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 31, 145–176.
- Goldin-Meadow, S., Morford, M. (1992). Comprehension and production of gesture combination with speech in one-word speakers. *Journal of Child Language*, 19, 559–580.
- Goldin-Meadow, S., Ozcaliskan, S. (2005). *Early gesture-speech combinations as index of linguistic change*. University of Chicago. Referat wygłoszony na: X International Congress for the Study of Child Language. Berlin.
- Goldin-Meadow, S., Ozcaliskan, S. (2005). Gesture is at the cutting edge of early language development. *Cognition*, 96, 101–113.
- Grabias, S. (1986). Społeczne i sytuacyjne uwarunkowania zachowań językowych. W: K. Krakowiak, J. Mańdziuk (red.), *Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych* (s. 27–55). Lublin: Polonia.
- Grabias, S. (red.) (2001). *Zaburzenia mowy*. Lublin: UMCS.
- Greenfield, P.M., Smith, J.H. (1976). *The Structure of Communication in Early Language Development*. New York: Academic Press.
- Grochowalska, M. (1996). Komunikowanie się dzieci w zabawie. *Wychowanie w Przedszkolu*, 6, 323–326.
- Grochowalska, M. (2000). Aktywność językowa a niewerbalne komunikowanie się dzieci. *Wychowanie w Przedszkolu*, 6, 334–339.
- Hurlock, E. (1985). *Rozwój dziecka*. Warszawa: PWN.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. W: J.B. Pride, J. Holmes (red.). *Sociolinguistics* (s. 269–293). Harmondsworth: Penguin.
- Iverson, J., Capirci, O., Caselli, M. (1994). From communication to language in two modalities. *Cognitive Development*, 9, 23–43.
- Iverson, J.M., Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture Paves the way for Language Development. *Psychological Science*, 16, 367–371.

- Iverson, J.M. i in. (1999). Gesturing in mother-child interactions. *Cognitive Development*, 14, 57–75.
- Jakobson, R. (1989). W poszukiwaniu istoty języka, Warszawa: PIW.
- Jastrzębowska, G. Gałkowski, T. (red.) (2001). *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*. Opole: UO.
- Jurkowski A. (1975). *Ontogeneza mowy i myślenia*, Warszawa: WSiP.
- Kaczmarek, B.L.J. (2005). *Misterne gry w komunikację*. Lublin: UMCS.
- Kaczmarek, L. (1988). *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin: WL.
- Kaiser, J. (1969). Rola schematów asymilacyjnych w autoregulacji reakcji społecznych we wczesnych stadiach ontogenezy. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, Prace Psychologiczno-Pedagogiczne*, 14, 7–33.
- Kamhi, A. (1981). Nonlinguistic symbolic and conceptual abilities of language-impaired and nordisorders. *Journal of Speech and Hearing Research*, 24, 446–453.
- Kamhi, A., Catts, H., Koenig L., Lewis B. (1984). Hypothesis-testing and nonlinguistic symbolic abilities in language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 49, 169–176.
- Kamhi, A. (1986). The elusive first word: the importance of the naming insight for the development of referential speech. *Journal of Child Language*, 13, 155–161.
- Kamińska, M. (red.) (1982). *Od noworodka do przedszkolaka*. Warszawa: PZWL.
- Kaye, K. (1982). *The mental and social life of babies: how parents create persons*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Kendon, A. (1983). Gesture and speech: how they interact. W: J.M. Wiemann, R.R. Harrison (red.), *Nonverbal interaction* (s. 13–46). Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Kendon, A. (1987). On gesture: its complementary relationship with speech. W: A.W. Siegman, S. Feldstein (red.), *Nonverbal behavior and communication* (s. 65–97). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kielar-Turska, M. (1997). Język dziecka w poznawaniu i interpretacji świata. *Wychowanie w Przedszkolu*, 3, 132–137.
- Kielar-Turska, M. (2001). Psychologiczne i psycholingwistyczne badania nad mową dziecka. Retrospekcja i obszary aktualnych badań. W: S. Grabias (red.), *Zaburzenia mowy* (s. 60–83). Lublin: Wyd. UMCS.
- Kielar-Turska, M. (2006). Rozwój mowy. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. t. V (s. 498–509). Warszawa: Wyd. Akademickie „Zak”.
- Kielar-Turska, M., Białecka-Pikul, M. (2000). Wczesne dzieciństwo. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. t. 2 (s. 47–82). Warszawa: PWN.
- Knapp, M.L., Hall, J.A. (2000). *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich*. Wrocław: Astrum.
- Kopaliński, W. (2001). *Słownik symboli*. Warszawa: Rytm.
- Kurcz, I. (1987). *Język a reprezentacja świata w umyśle*. Warszawa: PWN.
- Kurcz, I. (1995) *Psychologia ogólna. Pamięć, uczenie się, język*. Warszawa: PWN.
- Kurcz, I. (2000). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Scholar.
- Lasota, A. (2007). Symboliczne ujmowanie rzeczywistości we wczesnym dzieciństwie. *Psychologia Rozwojowa*, 12, 1, 13–21.

- Lasota, A. (2008a). *Przejawy twórczości w zabawie dziecięcej*. W: I. Pufal-Struzik, T. Giza (red.), XVII Tom Studiów Pedagogicznych Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, 177–185.
- Lasota, A. (2008b). *Transgresja symboliczna w zabawie dziecięcej*. W: I. Pufal-Struzik (red.), O przekraczaniu granic własnych ograniczeń – z perspektywy psychotransgresjonizmu (s. 67–82). Kraków: Impuls.
- Lenneberg, E. (1980). Język w kontekście rozwoju i dojrzewania. W: G. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka*. Warszawa: PWN.
- Leonard, L.B. (2006). SLI – *Specyficzne Zaburzenie Rozwoju Językowego*. Gdańsk: GWP.
- Leonard, L.B., i in. (2002). Anatomical risk factors that distinguish dyslexia from SLI predict reading skill in normal children. *Journal of Communication Disorders*, 35, 501–531.
- Lyons, J. (1984). *Semantyka*. t. 1. Warszawa: PWN.
- Månsson, A.C., (1998). *The relation between gestures and semantic processes*. www.lucs.lu.se/Multimodal/Abstracts/Mansson.html.
- Månsson, A.C., Fex, B. (1998). The use of gestures as a compensatory strategy in adults with acquired aphasia compared to children with specific language impairment (SLI). *Journal of Neurolinguistics*, 11, 1/2, 191–206.
- Månsson, A.C., Lundström, C. (1996). En jämförelse mellan normalspråkiga och språkstörda barns ickeverbala kommunikation, Unpublished Master dissertation, Lund University, Department of Logopedics and Phoniatics, Lund, Sweden.
- Masur, E.F. (1983). Transitions in representational ability: Infants' verbal, vocal, and action imitation during the second year. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39, 437–456.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind. What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- Merino, B. (1983). Language development in normal and language handicapped Spanish-speaking children. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 5, 379–400.
- Milewski, S. (2004). *Mowa dorosłych kierowana do niemowląt*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Musatti, T. (1995). Zdolność do komunikacji i reprezentacji we wczesnej zabawie społecznej. W: A. Brzezińska, T. Czub (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka* (s. 193–214). Poznań: Zysk i S-ka.
- Musatti, T. (1987). Reprezentacja poznawcza i komunikowanie się dzieci. W: I. Kurcz, G. Shugar, B. Bokus (red.), *Wiedza a język*. t. 2. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Namy, L., Waxman, S. (2002). Patterns of spontaneous production of novel words and gestures within an experimental setting in children ages 1;6 and 2;2. *Journal of Child Language*, 29, 911–921.
- Nartowska, H. (1980). *Różnice indywidualne czy zaburzenia rozwoju dziecka przed-szkolnego*. Warszawa: WSiP.
- Nartowska, H. (1980). *Opóźnienia i dysharmonie rozwoju dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38 (1–2. Serial No. 149).
- Nęcki, Z. (1996). *Komunikacja międzyludzka*. Kraków: WPSB.

- Noll, L., Harding, C. (2003). The relationship of mother – child interaction and the child's development of symbolic play. *Infant Mental Health Journal*, 24(6), 557–570.
- Piaget, J. (1966). *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: PWN.
- Piaget, J. (1966a). *Narodziny inteligencji dziecka*. Warszawa: PWN.
- Prillwitz, S. (1996). *Język, komunikacja i zdolności poznawcze niesłyszących*, Warszawa: WSiP.
- Pruszevicz A. (1992). Fizjologiczny rozwój mowy i języka, W: A. Pruszevicz (red.), *Foniatria kliniczna* (s. 222–225). Warszawa: PZWL.
- Przetacznik-Gierowska, M. (1993a). Psycholingwistyka rozwojowa, W: I. Kurcz (red.), *Psychologia a semiotyka*. Warszawa: PTS.
- Przetacznik-Gierowska, M. (1993b). *Świat dziecka. Aktywność, poznanie, środowisko*. Kraków: UJ.
- Przetacznikowa, M., Spionek, H. (1975). Wiek niemowlęcy. W: M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży* (s. 285–415). Warszawa: PWN.
- Rescorla, L. (1981). Category development in early language. *Journal of Child Language*, 8, 225–238.
- Rice, M.L., Sell, M.A., Hadley, P.A. (1991). Social interactions of speech and language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34(6), 1299–1307.
- Rice, M.L., Alexander, A., Hadley, P.A. (1993). Social biases toward children with speech and language impairments: a correlative causal model of language limitation. *Applied Psycholinguistics*, 14, 473–488.
- Rice, M.L., Wexler, K., Cleave, P. (1995). Specific language impairment as a period of extended optional infinitive. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 850–863.
- Sapir, E. (1978). *Kultura, język, osobowość*. Warszawa: PIW.
- Saussure F. de (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payothèque, Payot.
- Saussure F. de (1961). *Kurs językoznawstwa ogólnego*. Warszawa: PWN.
- Shore, C., O'Connell, B., Bates, E. (1984). First sentences in language and symbolic play. *Developmental Psychology*, 20, 872–880.
- Schaffer, H.R. (1995). Rozwój języka w kontekście. W: A. Brzezińska i in. (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka* (s. 164–192). Poznań: Zysk i S-ka.
- Scherer, K., Wallbott, H. (1985). Analysis of nonverbal behavior. W: T.A. van Dijk (red.), *Handbook of discourse analysis*. 2 (s. 199–230). London: Academic Press.
- Shugar, G.W., Smoczyńska, M. (red.) (1980). *Badania nad rozwojem języka dziecka*. Warszawa: PWN.
- Smoczyńska, M. (2000). Wczesna interwencja u dzieci z opóźnionym rozwojem mowy. Materiały z konferencji naukowej: *Teoretyczne podstawy metod usprawniania mowy. Afazja – zaburzenia rozwoju mowy*. Warszawa.
- Smoczyński, P. (1955). *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*. Wrocław: Ossolineum.
- Spionek, H. (1963). *Rozwój i wychowanie małego dziecka*. Warszawa: PZWL.
- Spionek, H. (1981). *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa: PWN.
- Stanton-Chapman, T.L., i in. (2002). Identification of early risk factors for language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 23, 390–405.
- Styczek, I. (1970). *Zarys logopedii*. Warszawa: PWN.

- Szewczuk, W. (red.) (1998). *Encyklopedia psychologii*. Warszawa: Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna.
- Szuman, S. (1929). *Badania nad rozwojem i znaczeniem gestu wskazywania i ruchu rzucania za siebie oraz wykrzykników wskazujących i wyrazów stwierdzających nieobecność u dziecka*, Katowice: Wyd. Instytutu Pedagogicznego.
- Szuman, S. (1955). *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*. Wrocław: Ossolineum.
- Szuman, S. (1958). Zabawy tematyczne dzieci. *Wychowanie w Przedszkolu*, 2, 2.
- Szychowiak, B. (1982). *Psychologia rozwojowa dla rodziców. Okres wczesnego dzieciństwa*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Tamis-LeMonda, C.S., Bornstein, M.H., Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development*, 72(3), 748–767.
- Tamis-LeMonda, C.S., Chen, L.A., Bornstein, M.H. (1998). Mothers' knowledge about children's play and language development: short-term stability and interrelations. *Development Psychology*, 34(1), 115–124.
- Tarkowski, Z. (1993). *Rozwijanie mowy dziecka. Program terapeutyczno-stymulacyjny*. Lublin: Wyd. Fundacji "Orator".
- Tencer, H., Iverson, J. (1998). *Maternal input: its role in infant gestural communication*. *Infant Behavior and Development*, 21, special ICiS.
- Thal, D. (2005). *Early identification of risk for language impairment*. X International Congress for the Study of Child Language. Berlin.
- Thal, D., Tobias, S. (1992). Communicative gestures in children with delayed onset of oral expressive vocabulary. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 1281–1289.
- Thal, D., Tobias, S. (1994). Relationships between language and gesture in normally developing and late-talking toddlers. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 157–170.
- Trevarthen, C. (1997). The concept and foundation of infant intersubjectivity. W: S. Braten (red.), *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny* (s. 15–46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Twardowski, A. (1993). Kompetencja komunikacyjna dzieci przedszkolnych w rozmowach z rówieśnikami. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1, 126–142.
- Vasta, R., Haith, M.M., Miller, S.A. (1995). *Psychologia dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Veneziano, E. (1981). Early language and nonverbal representation: a reassessment. *Journal of Child Language*, 8, 541–563.
- Volterra, V., Erting, R. (1990). *From gesture to language in hearing and deaf children*. New York: Springer-Verlag.
- Volterra, V., Caselli, M.C., Capirci, O., Pizzuto, E. (2005). Gesture and the emergence and development of language. W: M. Tomasello, D. Slobin (red.), *Beyond Nature-Nurture. Essays in Honor of Elizabeth Bates* (s. 3–40). N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wales, R. (1986). Deixis. W: P. Fletcher, M. Garman (red.), *Language acquisition* (s. 401–428). Cambridge: Cambridge University Press.

Wygotski L.S., (1971). Mowa i myślenie. W: L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.

Wygotski, L.S. (1978). *Znak i narzędzie w rozwoju dziecka*. Warszawa: PWN

Wygotski, L.S. (1995). Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka. W: A. Brzezińska, T. Czub (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka* (s. 67–88). Poznań: Zysk i S-ka.

Zaleski, T. (1992). *Opóźniony rozwój mowy*. Warszawa: PZWL.

Zaleski, T. (1993). *Diagnoza i terapia zaburzeń mowy*. Lublin: UMCS.

Książkę [...] należy uznać za pozycję ważną i znaczącą dla teorii i praktyki psychologii rozwoju i wychowania małego dziecka. [...] ma charakter monografii empirycznej. [...] Kwestie rozwoju i funkcji komunikacji niejęzykowej, nabywania języka przez dziecko, wzajemnych relacji gestykulacji i mowy w dziecięcym komunikowaniu się i wreszcie specyficznych zaburzeń rozwoju językowego [...] autorce udało się przekazać w sposób zrozumiały dla czytelnika o różnym charakterze przygotowania profesjonalnego. [...]

Należy podkreślić wzorową poprawność metodologiczną przedstawionego projektu badań oraz wysoką wartość poznawczą osiągniętych efektów. [...] Rezultaty badań w kontekście pogłębionej interpretacji naukowej z szerokim uwzględnieniem osiągnięć innych badaczy mają ważne znaczenie aplikacyjne dla praktyki psychologicznej w obszarze psychologii wychowania i edukacji oraz psychologii klinicznej dziecka. [...]

[Książka] wzbudzi zainteresowanie zarówno teoretyków, jak i praktyków różnych dyscyplin nauki, zajmujących się poznawczym rozwojem małego dziecka, w szczególności zaś rozwojem jego kompetencji komunikacyjnych i językowych. Będzie również przydatna w kształceniu studentów różnych kierunków nauk humanistycznych. Z pewnością może być polecana rodzicom, którzy zamierzają poszerzyć swoją wiedzę o rozwoju małych dzieci oraz doskonalić swoje kompetencje dobrze służące wychowaniu własnych dzieci.

prof. dr hab. Władysława Pilecka
(fragmenty recenzji)



impuls

Zamówienia prosimy kierować na adres:
Ofcyna Wydawnicza „Impuls” – Dział Handlowy
tel./fax: (12) 422 41 80, 422 59 47
e-mail: impuls@impulsofcyna.com.pl
www.impulsofcyna.com.pl