

УДК: 159.922-056.36

**B. Marcinkowska**  
marcinkowska@aps.edu.pl

**I. Konieczna**  
ikonieczna@aps.edu.pl

**K. Smolińska**  
ksmolinska@aps.edu.pl

## ZACHOWANIA KOMUNIKACYJNE UJAWNIANE PRZEZ DZIECI Z ZESPOŁEM ASPERGERA W SYTUACJACH SZKOLNYCH\*

**Відомості про автора:** Барбара Марцинковська, професор Університету Марії Гжегожевської, E-mail: marcinkowska@aps.edu.pl

Івона Конечна, доктор філософії Університету Марії Гжегожевської, E-mail: ikonieczna@aps.edu.pl

Катерина Смолінська, доктор філософії Університету Марії Гжегожевської, E-mail: ksmolinska@aps.edu.pl

**Contact:** Barbara Marcinkowska, Professor in The Maria Grzegorzewska University, marcinkowska@aps.edu.pl

Iwona Konieczna, Phd in The Maria Grzegorzewska University, ikonieczna@aps.edu.pl

Katarzyna Smolińska, Phd in The Maria Grzegorzewska University, ksmolinska@aps.edu.pl

**Марцинковська Б., Конечна І., Смолінська К. Формування комунікативної діяльності у дітей з синдромом Аспергера у шкільних ситуаціях.** У статті представлено аналіз комунікаційної поведінки учнів з синдромом Аспергера на I етапі навчання (ранньошкільна освіта), який розкривається у відносинах з дорослими і однолітками в офіційних та неофіційних ситуаціях на території школи. У дослідженні висунуто припущення, що будь-яка поведінка людини є носієм інформації, тобто проявом спілкування (комунікаційним збереженням). Як впливає з проведених спостережень, виявлені комунікаційні реакції/поведінка учнів з синдромом Аспергера в офіційних та неофіційних ситуаціях на території школи різні. Одночасне висвітлення висновків щодо цієї групи учнів з урахуванням їх можливостей, а також обмежень у сфері створення і передачі інформації, здається, дуже важким, враховуючи індивідуальну різноманітність (особистісну) в діапазоні сприйняття людиною з синдромом Аспергера навколишньої дійсності, а також доступних можливостей спілкування

---

© Marcinkowska B., Konieczna I., Smolińska K.

\* Prezentowane opracowanie stanowi jeden z etapów projektu badawczego: Model kompetencji komunikacyjnych osób z zespołem Aspergera. (nr BSTP 8 / 15 - I) realizowanego w ramach badań statutowych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

для цієї групи людей з дорослими та однолітками. Не можна також забувати про те, що очевидні комунікаційні навички, також можуть мати зв'язок з комунікаційними компетенціями осіб, які взаємодіють з дітьми з синдромом Аспергера. Тому надзвичайно важливим є аналіз комунікаційних вмінь учнів з синдромом Аспергера в сукупності з компетенціями всіх учасників, що беруть участь у всіх ситуаціях на території школи. Якщо припустити, що кожна реакція і комунікативна одиниця показує розмір передбачуваного носія довільної або мимовільної інформації, то вони носять комунікаційний характер.

**Ключові слова:** синдром Аспергера, соціальне функціонування, порушення соціального функціонування, комунікаційні компетенції.

**Марцинковская Б., Конечная И., Смолинская К. Формирование коммуникативной деятельности у детей с синдромом Аспергера в школьных ситуациях.** В статье представлен анализ коммуникационного поведения учащихся с синдромом Аспергера на I этапе обучения, который раскрывается в отношениях со взрослыми и сверстниками в официальных и неофициальных ситуациях на территории школы. В исследовании выдвинуто предположение, что любое поведение человека является носителем информации, то есть проявлением общения. Как следует из проведенных наблюдений, обнаруженные коммуникационные реакции учеников с синдромом Аспергера в официальных и неофициальных ситуациях на территории школы разные. Одновременное освещение выводов относительно этой группы учащихся с учетом их возможностей, а также ограничений в сфере создания и передачи информации, кажется, очень тяжелым, учитывая индивидуальную разнообразие (личностную) в диапазоне восприятия человеком с синдромом Аспергера окружающей действительности, а также доступных возможностей общения для этой группы людей со взрослыми и сверстниками. Нельзя также забывать о том, что очевидные коммуникационные навыки, также могут иметь связь с коммуникационными компетенциями лиц, взаимодействующих с детьми с синдромом Аспергера. Поэтому чрезвычайно важным является анализ коммуникационных умений учащихся с синдромом Аспергера в совокупности с компетенциями всех участников, участвующих во всех ситуациях на территории школы. Если предположить, что каждая реакция и коммуникативная единица показывает размер предполагаемого носителя произвольной или непроизвольной информации, то они носят коммуникационный характер.

**Ключевые слова:** синдром Аспергера, социальное функционирование, нарушение социального функционирования, коммуникационные компетенции.

**Marcinkowska. B, Konieczna I., Smolińska K. Forming the communicative activity of children with asperger's syndrome in the situations of school.** The article contains analysis of the communicational behavior of students with Asperger's syndrome at the first stage of education (junior school education), which is developed in the relations with adults and peers in the formal and non-formal situations at the school territory. The research is based on the supposition that each kind of behavior of a person is a carrier of information, a manifestation of communication (communication savior). According to the observations performed, the communication reactions/behavior of students with Asperger's syndrome at the territory of school are different. The students used verbal and non-verbal means of communication – according to some social standards (socially acceptable) and ones which deviated socially accepted norms. The simultaneous interpretation of the conclusions about this group of students, taking into account their abilities and limitations in the sphere of the creation and transferring information seems to be very difficult, taking into account individual multiplicity (personal) in the diapason of people's with Asperger's syndrome perception of the surrounding reality and their abilities of communication with adults and peers. We should not also forget that evident communicational skills can be connected with communicational competencies of persons who relate with the children with Asperger's syndrome. Therefore, analysis of communication skills of students with Asperger's syndrome together with competencies of all the participants of school relations is very important. Supposing that each reaction and communicational unity displays the size of the concrete carrier of the intentional or non-intentional information, we can conclude that they have the communicational character.

**Key words:** Asperger's syndrome, social functioning, social functioning violation, communication competencies.

## **Wprowadzenie**

Zróżnicowanie terminologiczne dotyczące pojęć związanych z kompetencją komunikacyjną (por. m.in.: Twardowski 2002, Marcinkowska 2013, Marcinkowska, Konieczna, Smolińska, 2016) pozwala przyjąć, iż kompetencje komunikacyjne dzieci z zespołem Aspergera będą odnosiły się do ich zasobu wiedzy, umiejętności, motywacji, które umożliwiają skuteczną i stosowną komunikację na różnych poziomach, a także w różnych zakresach kontekstów społecznych. Możemy zatem przyjąć, że kompetencje komunikacyjne stanowią jeden z obszarów adaptacji społecznej dziecka z zespołem Aspergera, a także innych osób (uczestników interakcji) w różnych relacjach społecznych występujących w sytuacjach formalnych i nieformalnych na terenie szkoły.

Według najnowszej klasyfikacji DSM – 5 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) zespół Aspergera został włączony do zaburzeń ze spektrum autyzmu (*austism spectrum disorder - ASD*). Wśród kategorii

opisujących objawy wskazywane są trzy ogólne obszary odnoszące się do: (1) zachowań motorycznych, (2) socjalizacji i (3) komunikacji\*\* (Morrison, 2016, s. 40-41).

Uczeń z zespołem Aspergera często postrzegany jest przez inne osoby jako ktoś, kto ujawnia *dziwne zachowania*, odbierane przez otoczenie jako niezgodne z przyjętymi normami społecznymi lub kontrowersyjne. Odbiegające od norm czy też od społecznych oczekiwań zachowania prezentowane przez ucznia mają wpływ na przebieg interakcji zarówno z osobami dorosłymi, jak i rówieśnikami. Możliwość nawiązywania interakcji czy też relacji z innymi osobami jest podstawą do budowania przestrzeni społecznej, w której człowiek zdobywa wiedzę na temat zachowań i kompetencji społecznych (swoich i innych uczestników interakcji). Przebywanie w przestrzeni społecznej pozwala na zdobywanie doświadczeń w zakresie stosowności zachowań społecznych. Uczestnicy interakcji społecznej nabywają umiejętności prawidłowego interpretowania zachowań i poprawnego reagowanie na nie.

### **Założenia metodologiczne badań**

Celem opracowania jest analiza zachowań komunikacyjnych uczniów z zespołem Aspergera na I etapie edukacyjnym (edukacja wczesnoszkolna) ujawnianych w relacjach z osobami dorosłymi i rówieśnikami w formalnych i nieformalnych sytuacjach na terenie szkoły. W związku z tym zostały sformułowane następujące problemy badawcze:

1. Jakie zachowania komunikacyjne w sytuacjach szkolnych ujawniają uczniowie z zespołem Aspergera podczas prób nawiązania interakcji z osobami dorosłymi i rówieśnikami?
2. Jakie zachowania komunikacyjne w sytuacjach szkolnych ujawniają uczniowie z zespołem Aspergera na propozycję interakcji/podjęcia aktywności inicjowanych przez osoby dorosłe i rówieśników?
3. Jakie zachowania komunikacyjne w sytuacjach szkolnych ujawniają uczniowie z zespołem Aspergera w celu podtrzymywania interakcji z osobami dorosłymi i rówieśnikami?
4. Jakie zachowania komunikacyjne w sytuacjach szkolnych ujawniają uczniowie z zespołem Aspergera w celu przerywania interakcji z osobami dorosłymi i rówieśnikami?
5. Które zachowania komunikacyjne i w jakich kontekstach są definiowane jako przyzwolenie lub odmowa?

W badaniach przyjęliśmy założenie, że każde zachowanie człowieka jest nośnikiem informacji czyli jest przejawem komunikacji (zachowaniem

---

\*\* Ogólne kategorie diagnostyczne DSM – V zostały przedstawione w Marcinkowska, B., Konieczna, I., Smolińska, K. (2016). Model of communication competences children with Asperger's syndrome. (W:) *Actual problems of the correctional education*. Kamyalnets -Podilsky „Medobory – 2006” Issue 7. Volume 2. s.215 -232.

komunikacyjnym).\*\*\* Analizy przeprowadzono opierając się na materiale empirycznym, zebranych w trakcie obserwacji, które pozwalały na określenie reakcji, jakie podejmowali uczniowie z zespołem Aspergera podczas zajęć edukacyjnych (edukacja polonistyczna, edukacja matematyczna, edukacja plastyczna, edukacja muzyczna, zajęcia wychowanie fizycznego, zajęcia komputerowe, język angielski), zajęć świetlicowych (opiekuńczo – wychowawczych) i na przerwie w relacji z nauczycielem, nauczycielem wspomagającym, asystentem i rówieśnikami.

Obserwatorami były osoby mające doświadczenia w pracy z uczniami z zespołem Aspergera. Każdy z obserwatorów dostał szczegółowe instrukcje, które dotyczyły sposobu odczytywania reakcji uczniów z zespołem Aspergera (ujawnianych zachowań) prezentowanych w różnych sytuacjach w relacji zarówno z osobami dorosłymi, jak i rówieśnikami.

Grupa badawcza liczyła pięciu uczniów. Przyjęte zostały następujące kryteria doboru grupy: aktualna diagnoza zespołu Aspergera; płeć (chłopcy); etap edukacyjny (pierwszy -edukacja wczesnoszkolna), forma kształcenia (klasy integracyjne). Obserwacje zachowań komunikacyjnych były prowadzone od połowy września 2015 roku do marca 2016 roku.

### **Wyniki badań**

W wyniku przeprowadzonych obserwacji ujawniane zachowania komunikacyjne zdefiniowano jako: propozycja interakcji dziecka z zespołem Aspergera, reakcje na propozycje interakcji/podjęcia aktywności inicjowane przez nauczycieli i rówieśników, podtrzymywanie interakcji oraz reakcje na przerwanie interakcji.

### **Zachowania komunikacyjne ujawniane w sytuacjach prób nawiązywania interakcji przez uczniów z zespołem Aspergera**

Obserwowani uczniowie z zespołem Aspergera prezentują zróżnicowane zachowania komunikacyjne w formalnych (zajęciach edukacyjnych i świetlicowych) i nieformalnych (podczas przerw lekcyjnych) sytuacjach szkolnych podczas podejmowania prób nawiązania interakcji/relacji z dorosłymi (nauczycielem, nauczycielem wspomagającym, asystentem) i rówieśnikami.

W trakcie wszystkich obserwowanych zajęć edukacyjnych uczniowie z zespołem Aspergera podejmowali próby nawiązania interakcji z nauczycielami i rówieśnikami poprzez nawiązanie kontaktu werbalnego. W celu nawiązania interakcji z nauczycielami, używali prostych i/ lub złożonych wypowiedzi akceptowanych społecznie. Należy podkreślić jednak, że nawiązywanie kontaktu werbalnego z nauczycielem lub nauczycielem wspomagającym często miało formę komentarzy niezwiązanych z daną sytuacją edukacyjną, np.: *„Boże nie mogą się skupić, bo Pani jest taka piękna*

---

\*\*\* Prezentowany materiał badawczy, jest elementem weryfikacji modelu kompetencji komunikacyjnych uczniów z zespołem Aspergera. Analiza i interpretacja materiału badawczego prowadzona jest zgodnie z zasadami metodologii teorii ugruntowanej (Glaser, Strauss, 1967).

*po prostu*” (wypowiedź ucznia do nauczyciela wspomagającego), „*a ja dziś na śniadanie mam ciasto z rodzynkami*” (wypowiedź ucznia do nauczyciela wspomagającego), „*a ja jadę na wystawę lego we wtorek*” (wypowiedź ucznia do nauczyciela wspomagającego i nauczyciela), lub komentarzy o charakterze oceniającym pracę innych kolegów, jak też sytuację panującą na lekcji, np.: „*proszę Pani on ściąga, ja też będę*” (wypowiedź ucznia do nauczyciela wspomagającego). Uczniowie z zespołem Aspergera podejmowali próby nawiązania interakcji także poprzez zadawanie pytań. Najczęściej przyjmowały one formę prośby o: pomoc, np.: *Czy może Pani podejść sprawdzić moją pracę?, Czy dobrze zrobiłem?*; zgodę na zmianę aktywności, prośbienia o możliwość zaspokojenia własnej potrzeby (dodatkowego czasu, możliwości skorzystania z dodatkowej pomocy dydaktycznej), np.: *Czy mogę prosić o liczydło?, Kiedy będzie można zjeść ciasteczka?, Czy mogę się przytulić, ile mam dzisiaj zajęć dodatkowych?* Czasami były to pytania o warunki uzyskania wzmocnienia, np.: *Jaką nagrodę dostanę za ładną pracę?, Czy jak będę ładnie pracował włączy mi Pani piosenkę skyfall?, Czy pamięta Pani, że ja mam zespół Aspergera i mi trzeba pomagać, Czy mogę iść się bawić jak skończyłem?, Kiedy przyjedzie moja mama?*

Wśród wyróżnionych kategorii pytań licznie pojawiały się pytania nie mające związku z głównym tematem zajęć, np.: *Kiedy ministerstwo zmieni uchwałę i zaczną solić zupę w szkole?, A za ile dni będzie festiwal pieśni patriotycznej? Co Pani robi, że jest Pani taka piękna?*

Podczas przerwy oraz zajęć świetlicowych wszyscy obserwowani uczniowie nawiązywali kontakt werbalny używając prostych zdań akceptowanych społecznie z przyzwoleniem na kontakt z nauczycielem, nauczycielem wspomagającym, asystentem i rówieśnikami. Nawiązywanie kontaktu werbalnego z rówieśnikami najczęściej przyjmowało formę propozycji, która po chwili zmieniała się w oskarżenia i niezadowolenia z kontaktu, np.: „*pobawisz się ze mną (...), ratunku, proszę Pani, on mnie popchnął i wylał mi się jogurt*” (wypowiedź ucznia do nauczyciela wspomagającego). Nawiązywanie kontaktu werbalnego poprzez budowanie złożonej wypowiedzi (akceptowanej społecznie) zaobserwowano u wszystkich uczniów podczas zajęć edukacyjnych: z edukacji polonistycznej, matematycznej, języka angielskiego i reakcję przyzwolenia na kontakt z nauczycielem, nauczycielem wspomagającym.

Należy uznać, że mimo używania wypowiedzi społecznie akceptowanych, zastosowanie ich w określonym kontekście społecznym powoduje, że wypowiedź można zakwalifikować do kategorii *niestosowanych* (tj. stosowanych niezgodnie z kontekstem społecznym). Tylko w jednym przypadku (podczas zajęć komputerowych) dało się zauważyć niestosowane zachowania komunikacyjne. Zachowania te obrazuje opis sytuacji: *Uczeń widząc, że kolega siedzi obok i ma tapetę mainkraft zaczyna przeklinać, uderza pięściami w klawiaturę, pokazuje koledze środowy palec, rzuca się na*

*kolegę, krzyczy ze łzami w oczach „Chcę mieć taką samą tapetę”*. Warto podkreślić, iż trudno było w sposób jednoznaczny zdefiniować reakcję ujawniają w tym przypadku podczas kontaktu z nauczycielem i rówieśnikami. Niektórzy uczniowie na zajęciach komputerowych podejmowali próby nawiązania kontaktu z rówieśnikami poprzez zachowania mimiczne, które można uznać za nieakceptowane w formalnych sytuacjach społecznych.

Podczas obserwowanych formalnych i nieformalnych sytuacji na terenie szkoły uczniowie z zespołem Aspergera inicjowali podejmowanie aktywności. Na zajęciach z edukacji polonistycznej, matematycznej, zajęciach komputerowych - najczęściej w kontakcie z nauczycielem wspomagającym i asystentem, czasem z nauczycielem. Uczniowie często włączali się do aktywności/działania zmieniając tym samym jego przebieg realizacji.

### **Zachowania komunikacyjne ujawniane w sytuacjach propozycję interakcji/podjęcia aktywności przez nauczyciela, nauczyciela wspomagającego, asystenta i rówieśnika**

Na propozycję interakcji lub podjęcia aktywności formułowaną przez nauczyciela, nauczyciela wspomagającego, asystenta i rówieśnika obserwowani uczniowie prezentowali zróżnicowane zachowania komunikacyjne. Obserwowani uczniowie z zespołem Aspergera nawiązywali kontakt wzrokowy oraz komunikowali się werbalnie podczas wszystkich obserwowanych sytuacji edukacyjnych, przerw oraz zajęciach świetlicowych. Prezentowane przez nich zachowania komunikacyjne miały formę przyzwolenia i ujawniały się zarówno w relacjach z nauczycielem, nauczycielem wspomagającym i rówieśnikami. Uczniowie w komunikacji stosowali zazwyczaj pojedyncze słowa (akceptowane społecznie), jedynie podczas zajęć z edukacji plastycznej i muzycznej używali oni pełnych zdań. Nie zdefiniowano zachowań komunikacyjnych, wskazujących na odmowę skorzystania z propozycji osób dorosłych kierowanych do dzieci w czasie zajęć edukacyjnych (nauczycieli, asystentów). W czasie przerw zaobserwowano zachowania komunikacyjne świadczące o odmowie skorzystania z propozycji dorosłego (np. brak kontaktu wzorkowego, odchodzenie). Podczas przerw sporadycznie dało się zauważyć odmowy w stosunku do nauczyciela, zaś przyzwolenie widoczne było w kontakcie z rówieśnikami.

W obserwowanych sytuacjach komunikacyjnych uczniowie stosowali gesty akceptowane społecznie. Zdefiniowane one zostały jako wyraz przyjęcia propozycji przez nauczyciela, nauczyciela wspomagającego i asystenta w trakcie zajęć z edukacji polonistycznej. W czasie zajęć z edukacji plastycznej i muzycznej w kontakcie z nauczycielem i nauczycielem wspomagającym u uczniów zaobserwowane zostały gesty, zinterpretowane przez osoby obserwujące, jako odmowa skorzystania z propozycji.

W analizowanych sytuacjach komunikacyjnych w zachowaniu jednego ucznia zaobserwowano niewerbalne reagowanie na propozycję interakcji. Stosował on reakcje mimiczne akceptowane społecznie. Ten rodzaj zachowania był ujawniany na wszystkich zajęciach edukacyjnych w formie

przyzwolenia na propozycję interakcji kierowaną do ucznia przez nauczyciela i nauczyciela wspomagającego. Czasami uczeń ten ujawniał takie zachowania także w interakcjach z rówieśnikami (w szczególności na zajęciach z edukacji: polonistycznej, plastycznej, matematycznej i wychowaniu fizycznym). Reakcje te zostały zinterpretowane jako wyrażanie zgody na propozycję interakcji.

Czasami obserwowani uczniowie w analizowanych sytuacjach komunikacyjnych reagowali werbalnie, używając prostych zdań nieakceptowanych społecznie. Należy podkreślić, że obserwujący zdefiniowali je różnie w zależności od kontekstu (jako formę przyzwolenia lub odmowy). Najczęściej przyzwolenie było wskazywane w relacji z nauczycielem wspomagającym we wszystkich rodzajach aktywności, czasami też ujawniane było przyzwolenie z rówieśnikami podczas przerwy oraz edukacji polonistycznej i zajęć wychowania fizycznego. Odmowa była wskazywana w ramach edukacji matematycznej w kontakcie z nauczycielem i podczas zajęć wychowania fizycznego w relacji z nauczycielem wspomagającym.

W trakcie obserwacji dało się zauważyć, iż uczniowie z zespołem Aspergera podczas zajęć komputerowych i na przerwie w relacji z nauczycielem wspomagającym, asystentem oraz kolegami i koleżankami reagowali werbalnie budując złożoną wypowiedź nieakceptowaną społecznie. Na podkreślenie zasługuje fakt, że zachowanie było wyrazem odmowy wejścia w proponowaną im interakcję.

Uczniowie reagowali niewerbalnie poprzez dotyk nieakceptowany społecznie w formie przyzwolenia na kontakt tylko z rówieśnikami, zaś sporadycznie z nauczycielem. Odmowa widoczna była szczególnie na zajęciach komputerowych w stosunku do nauczyciela i nauczyciela wspomagającego.

Wśród prezentowanych reakcji na propozycję interakcji lub podjęcia aktywności dało się zauważyć zachowania niewerbalne takie jak: reakcje mimiczne (zdefiniowane jako reakcje nieakceptowane społecznie) oraz zachowania nieadekwatne/niestosowne do sytuacji. Uczniowie z zespołem Aspergera wyrażali je najczęściej w stosunku do nauczyciela i nauczyciela wspomagającego i były one wyrazem odmowy wejścia w interakcję.

Obserwacja zachowań uczniów podczas zajęć edukacyjnych wykazała, że zazwyczaj podejmowali oni próbę wykonania prostego polecenia. Niekiedy jedynie podczas zajęć komputerowych zaobserwowano sytuacje wskazujące na odmowę wykonania zadania.

Uczniowie z zespołem Aspergera ujawniali zachowania komunikacyjne wskazujące na podejmowanie współpracy z innymi podczas różnych aktywności, zmieniając przebieg działań.

Jeśli zaś chodzi o zachowania komunikacyjne ujawniane w formie reagowania autoagresją, to były one możliwe do zaobserwowania tylko w formie przyzwolenia w relacji z nauczycielem wspomagającym podczas



zajęć z edukacji matematycznej i na przerwach. Należy podkreślić, iż była do reakcja dominująca u jednego z obserwowanych uczniów.

### **Zachowania komunikacyjne ujawniane przez uczniów w celu podtrzymania interakcji**

W celu podtrzymania interakcji uczniowie stosowali między innymi: próby utrzymania kontaktu wzrokowego, komunikaty werbalne (proste i złożone) oraz sporadycznie kontakt dotyk (zaobserwowano wyłącznie na zajęciach wychowania fizycznego) i gesty.

Należy podkreślić, że nieliczni uczniowie wykorzystywali różne formy agresji w celu próby podtrzymania interakcji. W czasie zajęć wychowania fizycznego zaobserwowano zachowania agresywne ukierunkowane na rówieśników oraz zachowania autoagresywne.

### **Reakcje uczniów na przerwanie interakcji**

Obserwowani uczniowie z zespołem Aspergera ujawniali zróżnicowane zachowania komunikacyjne w sytuacjach przerywania kontaktu wzrokowego przez osoby uczestniczące z nimi w interakcjach (próby nawiązania kontaktu wzrokowego, dotyk, akceptowane i nieakceptowane społecznie gesty oraz akceptowane i nieakceptowane społecznie proste i złożone zachowania werbalne). Zachowania te interpretowane były przez osoby obserwujące jako przyzwolenie (zgoda na przerwanie) lub odmowa (brak zgody na przerwanie interakcji).

Uczniowie z zespołem Aspergera komunikowali się werbalnie używając prostych zdań akceptowanych społecznie tylko czasami w stosunku do nauczyciela wspomagającego w trakcie zajęć z edukacji polonistycznej. Reakcje te miały formę przyzwolenia, zaś odmowa wyrażana była podczas tych samych zajęć w odniesieniu do nauczyciela. Przyzwolenie było też widoczne także na zajęciach edukacji matematycznej w kontakcie z rówieśnikami i nauczycielem wspomagającym.

Tylko jeden uczeń wyrażał odmowę na zajęciach wychowania fizycznego, w trakcie przerwy w stosunku do nauczyciela, nauczyciela wspierającego i rówieśników, komunikując się z nimi werbalnie, budując złożoną wypowiedź akceptowaną społecznie.

Komunikowanie niewerbalne wyrażane poprzez dotyk akceptowany społecznie zaobserwowany został jedynie w interakcji z asystentem i nauczycielem podczas edukacji polonistycznej, matematycznej i na zajęciach wychowania fizycznego oraz w relacjach z rówieśnikami. Osoby obserwujące, zachowania te zdefiniowały jako zgodę (przyzwolenie) na przerwanie interakcji.

Jeden z badanych uczniów komunikował się niewerbalnie poprzez akceptowane społecznie gesty na edukacji matematycznej (w relacji z nauczycielem wspomagającym), a także z rówieśnikami na zajęciach wychowania fizycznego.

Z niewielką częstotliwością u jednego z obserwowanych uczniów pojawiała się reakcja w formie mimicznych reakcji nieakceptowanych

społecznie (w relacjach z nauczycielem w czasie zajęć z zakresu edukacji polonistycznej).

Także podczas zajęć z edukacji polonistycznej często w zachowaniach komunikacyjnych uczniów pojawiło się stosowanie komunikatów poprzez zachowania nieadekwatne /niestosowne do sytuacji. Uczniowie chodzili po sali, zabierali rzeczy kolegom. Zachowanie to interpretowane było przez obserwujących jako zgoda na przerwanie interakcji przez nauczyciela wspomagającego oraz asystenta.

Niektórzy uczniowie na zajęciach z edukacji polonistycznej oraz na przerwie stosowali agresję ukierunkowaną na innych. Zachowanie to było wyrażeniem niezgody na przerwanie interakcji przez nauczyciela, nauczyciela wspomagającego oraz rówieśnika.

### **Podsumowanie i wnioski**

Na podstawie obserwacji uczniów z zespołem Aspergera w sytuacjach szkolnych w zakresie podejmowania propozycji interakcji dało się zauważyć, iż uczniowie w takim samym stopniu ujawniali określone zachowania komunikacyjne, takie jak: (1) nawiązywanie kontaktu wzrokowego, (2) nawiązywanie kontaktu werbalnego – 1 słowem (akceptowanym społecznie), (3) nawiązywanie kontaktu werbalnego używając prostych zdań (akceptowanych społecznie), (4) nawiązywanie kontaktu werbalnego budując złożoną wypowiedź (akceptowaną społecznie), (5) nawiązywanie kontaktu niewerbalnego poprzez dotyk (akceptowany społecznie), (6) nawiązywanie kontaktu niewerbalnego poprzez gesty (akceptowane społecznie), (7) nawiązywanie kontaktu niewerbalnego poprzez mimikę (akceptowaną społecznie), (8) nawiązywanie kontaktu werbalnego – 1 słowem (nieakceptowanym społecznie), (9) nawiązywanie kontaktu werbalnego używając prostych zdań (nieakceptowanych społecznie), (10) nawiązywanie kontaktu werbalnego budując złożoną wypowiedź (nieakceptowaną społecznie), (11) nawiązywanie kontaktu niewerbalnego poprzez dotyk (nieakceptowany społecznie), (12) nawiązywanie kontaktu niewerbalnego poprzez gesty (nieakceptowane społecznie), (13) nawiązywanie kontaktu niewerbalnego poprzez mimikę (nieakceptowaną społecznie), (14) nawiązywanie kontaktu poprzez zachowania nieadekwatne/niestosowne do sytuacji, np. chodząc po sali, zabierając rzeczy innym, (15) inicjowanie rozmowy na dany temat, (16) inicjowanie danej aktywności, (17) włączanie się w aktywność/działanie zmieniając przebieg realizacji, (18) włączanie się w aktywność/działanie akceptując przebieg realizacji, (19) zadaje pytania.

Trudno tutaj wskazać w sposób jednoznaczny te reakcje, które występowały najczęściej i były dominujące.

Niewątpliwie daje się zauważyć różnice w zakresie indywidualnych zachowań, które w dużej mierze mogły wynikać z kontekstu określonych sytuacji. Można tutaj wskazać to, iż uczniowie podejmowali propozycje interakcji z różnymi podmiotami/uczestnikami przy czym najczęściej w sytuacjach formalnych (edukacja polonistyczna, matematyczna, j. angielski) z nauczycielem i nauczycielem wspomagającym.

Zupełnie inne zachowania można było zaobserwować podczas sytuacji nieformalnych oraz zajęć edukacyjnych takich jak: zajęcia komputerowe, wychowanie fizyczne, zajęcia świetlicowe (opiekuńczo – wychowawcze), gdzie propozycja interakcji podejmowana była głównie w stosunku do rówieśników. Tylko niekiedy zdarzało się, że głównymi uczestnikami interakcji byli nauczyciel/nauczyciel wspomagający lub asystent.

Warto także podkreślić, iż dominującą formą w stosunku do wyżej wymienionych podmiotów było przyzwolenie na kontakt, które dało się zauważyć najczęściej podczas takich reakcji jak: nawiązywanie kontaktu wzrokowego, werbalnego (jednym słowem, prostymi zdaniami, złożoną wypowiedzią akceptowaną i nieakceptowaną społecznie), niewerbalnego (poprzez gesty akceptowane społecznie, mimikę), a także poprzez inicjowanie aktywności, rozmowy na dany temat, włączanie się do aktywności/działania niekiedy zmieniając przebieg realizacji i zadawanie pytań.

Sporadycznie ujawniana odmowa w nawiązywaniu kontaktu widoczna była poprzez ujawnianie zachowań nieadekwatnych/niestosownych do sytuacji.

W obserwowanych reakcjach występowały zachowania, których identyfikacja (możliwość zdefiniowania) nie była możliwa w sposób jednoznaczny dla obserwatora. W przeważającej części dotyczyło to: nawiązywania kontaktu werbalnego poprzez użycie prostych zdań, złożonej wypowiedzi nieakceptowanej społecznie, kontaktu niewerbalnego poprzez dotyk, gesty mimikę nieakceptowaną społecznie.

W zakresie reakcji na propozycję interakcji/podjęcia aktywności inicjowanych uczniowie ujawniali określone zachowania. Oto one: (1) nawiązywanie kontaktu wzrokowego, (2) reagowanie werbalnie – 1 słowem (akceptowanym społecznie), (3) reagowanie werbalnie używając prostych zdań (akceptowanych społecznie), (4) reagowanie werbalnie budując złożoną wypowiedź (akceptowaną społecznie), (5) reagowanie niewerbalnie poprzez dotyk (akceptowany społecznie), (6) reagowanie niewerbalnie poprzez gesty (akceptowane społecznie), (7) reagowanie niewerbalnie poprzez mimikę (akceptowaną społecznie), (8) reagowanie werbalnie – 1 słowem (nieakceptowanym społecznie), (9) reagowanie werbalnie używając prostych zdań (nieakceptowanych społecznie), (10) reagowanie werbalnie budując złożoną wypowiedź (nieakceptowaną społecznie), (11) reagowanie niewerbalnie poprzez dotyk (nieakceptowany społecznie), (12) reagowanie niewerbalnie poprzez gesty (nieakceptowane społecznie), (13) reagowanie niewerbalnie poprzez mimikę (nieakceptowaną społecznie), (14) reagowanie poprzez zachowania nieadekwatne/niestosowne do sytuacji, np. chodząc po sali, zabierając rzeczy innym, (15) zadawanie pytań, (16) słuchanie wypowiedzi, (17) podejmowanie próby (18) wykonanie polecenia prostego, (19) podejmowanie próby wykonania polecenia złożonego, (20) wykonanie polecenia prostego, (21) wykonanie polecenia złożonego, (22) współpracę z innymi podczas różnych aktywności nie zmieniając zasad, (23) współpracę z innymi podczas różnych aktywności zmieniając zasady, (24) reagowanie

naśladować zachowania drugiej osoby, (25) zmianę tematu/aktywności w czasie trwania interakcji, (26) zwracanie i utrzymywanie uwagi innych sygnalizując prośbę o wspólne działanie, (27) podejmowanie propanowej aktywność/działania, (28) reagowanie na komunikaty kierowane bezpośrednio, (29) reagowanie na komunikaty kierowane pośrednio, (30) reagowanie agresją ukierunkowaną na innych, (31) reagowanie autoagresją.

Jeśli zaś chodzi o podtrzymywanie interakcji przez osoby dorosłe (nauczyciel, nauczyciel wspomagający, asystent) oraz rówieśników w takim samym natężeniu uczniowie z zespołem Aspergera prezentowali określone zachowania komunikacyjne, takie jak: (1) utrzymywanie kontaktu wzrokowego, (2) stosowanie komunikatów werbalnych – 1 słowem (akceptowanych społecznie), (3) stosowanie komunikatów używając prostych zdań (akceptowanych społecznie), (4) stosowanie komunikatów werbalnych budując złożoną wypowiedź (akceptowaną społecznie), (5) stosowanie komunikatów niewerbalnych poprzez dotyk (akceptowany społecznie), (6) stosowanie komunikatów niewerbalnych poprzez gesty (akceptowane społecznie), (7) stosowanie komunikatów niewerbalnych poprzez mimikę (akceptowaną społecznie), (8) stosowanie komunikatów werbalnych – 1 słowem (nieakceptowanych społecznie), (9) stosowanie komunikatów używając prostych zdań (nieakceptowanych społecznie), (10) stosowanie komunikatów niewerbalnych poprzez gesty (akceptowane społecznie), (11) kontynuowanie tematu/aktywności w czasie trwania interakcji, (12) prezentowanie zachowań nieadekwatnych/niestosownych do sytuacji, np. chodzenie po sali, zabieranie rzeczy innym, (13) zadawanie pytań, (14) stosowanie agresji ukierunkowanej na innych, (15), stosowanie autoagresji.

Na podkreślenie zasługuje jednak fakt, że w zakresie podtrzymywania interakcji widoczne są także jednostkowe różnice zachowań, które podobnie, jak w propozycjach interakcji dziecka z zespołem Aspergera wynikają z różnorodności kontekstów sytuacyjnych z określonymi podmiotami. Dominującą formą kontaktu w wyżej wymienionych obszarach było przyzwolenie.

Na podstawie przeprowadzonych obserwacji dało się wyodrębnić zachowania wskazujące na reakcję dzieci z zespołem Aspergera na przerwanie interakcji. Można tu wymienić takie zachowania jak: (1) przerywanie kontaktu wzrokowego, (2) komunikowanie werbalnie – 1 słowem (akceptowanym społecznie), (3) komunikowanie werbalnie używając prostych zdań (akceptowanych społecznie), (4) komunikowanie werbalnie budując złożoną wypowiedź (akceptowaną społecznie), (5) komunikowanie niewerbalnie poprzez dotyk (akceptowany społecznie), (6) komunikowanie niewerbalnie poprzez gesty (akceptowane społecznie), (7) komunikowanie niewerbalnie poprzez mimikę (nieakceptowaną społecznie), (8) komunikowanie werbalnie – 1 słowem (nieakceptowanym społecznie), (9) komunikowanie werbalnie używając prostych zdań (nieakceptowanych społecznie), (10) komunikowanie niewerbalnie poprzez gesty (nieakceptowane społecznie), (11) komunikowanie niewerbalnie poprzez

mimikę (nieakceptowaną społecznie), (12) komunikowanie poprzez zachowania nieadekwatne/niestosowne do sytuacji, np. chodząc po sali, zabierając rzeczy innym, (13) przerywanie/kończenie rozmowy na dany temat w sposób akceptowany społecznie, (14) przerywanie/kończenie rozmowy na dany temat w sposób akceptowany społecznie, (15) przerywanie/kończenie danej aktywności w sposób akceptowany społecznie, (16) przerywanie/kończenie danej aktywności w sposób nieakceptowany społecznie, (17) włączanie się w nową aktywność/działanie akceptując przebieg realizacji, (18) włączanie się w nową aktywność/działanie nie przestrzegając istniejących reguł/zasad, (19) zadawanie pytań, (20) stosowanie agresji ukierunkowanej na innych, (21) stosowanie autoagresji.

Na podstawie przeprowadzonych obserwacji można sądzić, iż w stosunku do osób biorących udział w sytuacjach formalnych i nieformalnych na terenie szkoły w równym stopniu reakcje na przerwanie interakcji miały formę przyzwolenia, jak i odmowy. Co więcej różnice zaznaczały się w odniesieniu do podmiotów tych interakcji. Przy czym przyzwolenie znacznie częściej niż odmowa pojawiało się w stosunku do nauczycieli.

Ujawniane reakcje/zachowania komunikacyjne uczniów z zespołem Aspergera w sytuacjach formalnych i nieformalnych na terenie szkoły są różnorodne. Uczniowie prezentowali w repertuarze swoich zachowań zarówno komunikaty werbalne, jak i niewerbalne – zgodne z pewnymi normami społecznymi (akceptowane społecznie) oraz te dalece odbiegające od przyjętych społecznie norm. Wyciągnięcie jednoznacznie brzmiących wniosków w odniesieniu do tej grupy uczniów pod kątem ich możliwości, jak też i ograniczeń w zakresie budowania i odbierania komunikatów wydaje się być bardzo trudne, z uwagi na duże zróżnicowanie indywidualne (jednostkowe) w zakresie postrzegania przez osobę z zespołem Aspergera otaczającej rzeczywistości, jak też dostępnych dla tej grupy osób strategii porozumiewania się z osobą dorosłą oraz z rówieśnikami.

Nie można też zapomnieć o tym, że widoczne zachowania komunikacyjne mogą też mieć związek z kompetencjami komunikacyjnymi osób biorących udział w relacjach z dziećmi z zespołem Aspergera. Na szczególną uwagę zasługuje podkreślenie tego, iż jak podaje J. Stewart (2009 za: B. Marcinkowska, 2013, s. 209) kontakt między osobami polega na budowaniu relacji opartej na wzajemności i współpracy. Dlatego też niezwykle ważne wydaje się być analizowanie zachowań komunikacyjnych uczniów z zespołem Aspergera łącznie z kompetencjami wszystkich uczestników biorących udział we wszystkich sytuacjach na terenie szkoły. Przyjmując, iż każda reakcja i zachowanie komunikacyjne jednostki ujawnia wymiar nośnika zamierzonej/celowej lub niezamierzonej/niecelowej informacji to mają one charakter komunikacyjny. Takie założenie staje się predykatorem do próby określenia sposobu komunikacji dzieci z zespołem Aspergera, odnosząc to do ujęcia S., P. Morelle, B. H. Spitzberg, J. K. Barge (2007), gdzie zgodnie z przyjętą koncepcją, sposoby komunikacji są skategoryzowane do cech odnoszących się do charakteru komunikatu: (1)

skuteczności, (2) stosowności, co stanie się podstawą w próbie sformułowania modelu kompetencji komunikacyjnych dzieci z zespołem Aspergera.

### **Bibliografia:**

- 1. Marcinkowska, B.** (2013). *Model kompetencji komunikacyjnych osób z głębszą; niepełnosprawnością intelektualną – w poszukiwaniu wzajemności i współpracy*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- 2. Marcinkowska, B., Konieczna, I., Smolińska, K.** (2016). Model of communication competences children with Asperger's syndrome. W: *Actual problems of the correctional education*. Kamyalnets -Podilsky „Medobory – 2006” Issue 7. Volume 2.s.215 -232.;
- 3. Morreale, S. P., B.H. Spitzberg, B. H., J.K. Barge, J. K.,** (2007). *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza, umiejętności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- 4. Morrison, J.** (2016). *DSM -5 bez tajemnic. Praktyczny przewodnik dla klinicystów*. Kraków: Wydawnictwo UJ. s.40-41.;
- 5. Stewart, J.** (2009). Wprowadzenie do komunikacji interpersonalnej. W: J. Stewart (red.) *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. s.209.
- 6. Twardowski, A.** (2002). *Kształtowanie się dialogowej kompetencji komunikacyjnej u uczniów niepełnosprawnych intelektualnie*. Kalisz Poznań: Instytut Pedagogiczno – Artystyczny UAM.

**Wszyscy autorzy mieli jednakowy wkład w wysokości 33,33%**

Received 11.09.2016

Reviewed 26.10.2016

Accepted 29.11.2016

**УДК: 376-056.36**

**Ewelina Młynarczyk-Karabin**

emlynarczyk@aps.edu.pl

## **PROBLEMATYKA KOMUNIKACJI NIEWERBALNEJ U DZIECI Z AUTYZMEM W KONTEKŚCIE TEORII UMYSŁU**

**Відомості про автора:** Евеліна Млінарчик-Карабін, Департамент освіти і реабілітації людей з інвалідністю Академії Спеціальної Педагогіки ім. Марії Гжегожевської, м. Варшава, Польща. E-mail: [emlynarczyk@aps.edu.pl](mailto:emlynarczyk@aps.edu.pl)

**Contact:** Ewelina Mlynarczyk-Karabin, The Department of education and rehabilitation of invalid people of the Maria Grzegorzewska Academy of