

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 UMYŚLU

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

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

Млунарчик-Карабін Е. Питання невербальної комунікації у дітей з аутизмом в контексті теорії свідомості. У статті не висвітлено комплексного дослідження комунікативної діяльності дітей з порушеннями спектру аутизму. Проте представлено певні умови та моделі невербальної поведінки, що проявляються у ранньому дитинстві та які вказують на перші ознаки аутизму.

Ключові слова: аутизм, невербальна комунікація, теорія свідомості.

Млунарчик-Карабін Е. Вопрос невербальной коммуникации у детей с аутизмом в контексте теории сознания. В статье не представлен комплексный анализ коммуникативной деятельности детей с нарушениями спектра аутизма. Тем не менее, представлено определенные условия и модели невербального поведения, проявляющиеся в раннем детстве и которые указывают на первые признаки аутизма.

Ключевые слова: аутизм, невербальная коммуникация, теория сознания.

Mlynarczyk-Karabin E. The question of non-verbal communication of children with autism spectrum disorders in the context of the theory of conscience. The article doesn't give complex investigation of the communicative activity of children with autism spectrum disorders. Yet, it demonstrates some conditions and models of non-verbal behavior, which can be seen in the early childhood and point at the first marks of autism.

Key words: autism, non-verbal communication, theory of conscience.

1. Wstęp

Człowiek jako istota społeczna, do pełni życia potrzebuje osoby towarzyszącej. Aby ta potrzeba mogła zostać zrealizowana, wypracował do tego potrzebną umiejętność, czyli komunikowanie się. Ważnym warunkiem rozwoju komunikacji jest prawidłowy przebieg kształtowania się dziecięcej teorii umysłu, która daje podłoże do powstania reprezentacji poznawczej, a szczególnie wiedzy o funkcjonowaniu umysłu. Dzięki temu możemy zrozumieć zachowania innych ludzi. Jest to możliwe poprzez formę werbalną i tę bez słów – pozawerbalną. Komunikacja niewerbalna jest definiowana jako „intencjonalne przekazywanie informacji w sytuacji interakcji za pomocą statycznych i dynamicznych właściwości ciała ludzkiego, które prowadzą do osiągnięcia celu, w jakim porozumiewanie się zostało podjęte” (12, 75-81).

Komunikacja niejęzykowa spełnia wiele funkcji. Do najważniejszych możemy zaliczyć: komunikowanie postaw i emocji, samoreprezentację, treści

zachowań rytualnych czy też umiejętność podtrzymania komunikacji słownej (19, 74-109).

Kiedy ponad 60 lat temu Leo Kanner opisał zachowanie 11 dzieci, użył terminu „autyzm wczesnodziecięcy”. W ten sposób chciał podkreślić nietypowe zachowania dzieci, które ujawniły się u dzieci w tym okresie rozwojowym. Dla każdego opisanego przez Kanner’a przypadku, charakterystyczna była obojętność dziecka na otaczającą rzeczywistość, brak reakcji emocjonalnych, obsesyjne dążenie do niezmienności w otoczeniu, zajęciach oraz podczas czynności domowych. Kanner zwrócił uwagę także na takie zachowania, jak zapamiętywanie nieprzydatnego w niczym materiału, sprawne manipulowanie przedmiotami, lecz bez twórczego ich wykorzystania lub zaangażowania innych osób w tą aktywność (15, 47-50).

Współcześnie nieprawidłowości w rozwoju społecznym, które występują u dzieci z autyzmem, są rozpatrywane w kategoriach deficytu poznawczego w zakresie teorii umysłu, która w znacznym stopniu wpływa na nieprawidłowości w zakresie komunikacji, brak empatii czy też niezdolność do zabawy z udawaniem (15, 51-58).

Termin „teoria umysłu” wprowadzili do psychologii Premack i Woodruff. Teoria ta służy wyjaśnieniu mechanizmu autystycznego zaburzenia, ponieważ dzięki niej możemy odczytywać właściwe intencje i przewidzieć zachowanie innych ludzi (15, 18, 27, 27, 22). Premack i Woodruff uważali, że m. in. na podstawie badań zachowania, werbalnych i pozawerbalnych aspektów komunikacji czy wyglądu owa teoria umożliwia im zobrazowanie stanów umysłu innych ludzi (15, 55-58). Jest to zdolność, która pozwala nam nie tylko wyrażać proste pragnienia, oczekiwania, przekonania lub sądy, ale także skomplikowane zależności między stanami mentalnymi różnych osób, np. „ja wiem, że ty wiesz, że ja wiem” (2, 16-23). Flavell z kolei uważał, że termin „teoria umysłu” ma dwa znaczenia. Pierwsze odnosi się do wiedzy na temat umysłu a jego początki można zauważyć już u małych dzieci. Drugie zaś odnosi się do abstrakcyjnych systemów przyczynowo-wyjaśniających, które pozwalają dziecku przewidywać i wyjaśniać zachowania, poprzez odnoszenie ich do nieobserwowalnych stanów umysłu (4, 34-45). Należy zatem przyjąć założenie, że wszyscy ludzie posiadają teorię umysłu a zatem potrafią przypisywać stany umysłowe sobie i innym. Dzięki temu ludzie mają zdolność do przewidywania związków między zewnętrznymi stanami rzeczy a wewnętrznymi stanami umysłu (24, 181-187). W literaturze natomiast wielokrotnie podkreśla się, że dzieci autystyczne nie mają świadomości własnych procesów myślowych, nie potrafią także wyobrazić sobie ani też zrozumieć tego, co dzieje się w umyśle drugiego człowieka. Szwejda (26, 94-107) podkreśla, że możemy mówić nie tyle o braku teorii umysłu, co o jej opóźnieniu.

Zdaniem Baron-Cohena mechanizm „teorii umysłu” pełni dwie funkcje: reprezentowanie stanów epistemicznych umysłu, czyli takich jak myślenie, wyobrażanie sobie, udawanie czy oszukiwanie oraz łączenie

wszystkich pojęć dotyczących stanów umysłu, tj. wolicjonalnego, percepcyjnego i epistemicznego w spójną koncepcję tego, w jaki sposób stany umysłowe i działania są ze sobą powiązane (23, 67-75).

Istnieje przekonanie, że „teoria umysłu” jest konsekwencją niezwykle ważnych mechanizmów społecznych typowych dla niemowląt. W pierwszych miesiącach życia dzieci chętniej spoglądają na twarze niż na inne bodźce percepcyjne. Wówczas wykształca się u dzieci detektor kierunku patrzenia (3, 145-171), który spełnia trzy funkcje: detekcja oczu, detekcja nakierowania oczu na interpretowanie spojrzenia jako „widzenia”. Z czasem dzieci wykształcają mechanizm wspólnej uwagi, który polega na tym, że podąża ono za wskazaniem osoby dorosłej. Tym samym dziecko zaczyna używać gestów wskazujących w celu przekserowania uwagi innych osób. Tomasello (2002) uważa, że jest to ewolucja w rozwoju społecznym, ponieważ dzieci zaczynają rozumieć, że inni ludzie są sprawcami intencjonalnymi podobnie jak one same. Kolejnym etapem rozwoju teorii umysłu jest zdolność zauważania przez dzieci, że inni mogą dostrzegać inne rzeczy, niż one same. Dzieci zaczynają rozumieć, że przedmioty mogą być widziane przez różnych ludzi z różnej perspektywy (3, 145-150).

Badania nad teorią umysłu u dzieci pokazują, że zdobywamy wiedzę o własnym umyśle poprzez obserwacje innych ludzi. Nie jest natomiast tak, że najpierw zdobywamy wiedzę na temat własnego umysłu a następnie na temat umysłów innych. (3, 142-157).

Celem artykułu jest dokonanie przeglądu badań związanych z problematyką komunikacji niewerbalnej w kontekście teorii umysłu u dzieci ze zdiagnozowanym autyzmem. Badania takie mają charakter głównie „retrospektywny”, tj. na nieprawidłowości takie wskazują rodzice dziecka ze zdiagnozowanym autyzmem, ale już w okresie późniejszym niż ten w którym takie zaburzenia nastąpiły. Podjęto próbę odpowiedzi na pytanie, czy jest pewien ściśle określony zestaw zachowań nieprawidłowych w zakresie komunikacji niewerbalnej, który ujawnia się we wczesnym okresie dziecięcym, a który może świadczyć o pierwszych symptomach autyzmu. Wyodrębnienie takich zachowań mogłoby się przyczynić do opracowania metodyki wykrywania autyzmu w jego bardzo wczesnym stadium i podejmowania wczesnej terapii.

2. Prawidłowości rozwoju przedsłownego u dzieci

Ocena znaczenia jakie ma okres przedsłowny w rozwoju dziecka, w tym jego kompetencji komunikacyjnych jest wśród badaczy różna. Jedni, (przytaczając za Markiewicz (2004) jak np. Jakobson i Waugh) uważają, że okres, w którym dziecko wypowiada pierwsze dźwięki nie wpływa na dalszy rozwój jego sprawności komunikacyjnych, a inni zaś, jak np. Ferguson i Elbert uważają, że ten okres ma kluczowe znaczenie dla dalszego rozwoju kompetencji komunikacyjnych.

Według badań dotyczących rozwoju mowy dzieci, w okresie gaworzenia wytwarzane są wzory dźwięków. Badania prowadzone przez

Condon i jego współpracowników (1974) pokazują, że ciało noworodka wykonuje ruchy, które są zsynchronizowane z mową osób z najbliższego otoczenia dziecka (16, 68-79). Na tej podstawie Condon wyodrębnił dwa typy synchronii mikroruchowej:

1. Samosynchronię, która odnosi się do zależności między mową danej osoby a ruchami ciała dziecka,
2. Synchronię interakcyjną, która odnosi się do współzależności między ruchami słuchającego a strukturą artykulacyjną wypowiedzi osoby z najbliższego otoczenia dziecka (19, 74-109).

Wczesne kontakty dziecka z matką w znacznej mierze opierają się na formach komunikacji niejęzykowej. Markiewicz (19, 103-107) zauważa, że kontakty te mają istotne znaczenie nie tylko dla rozwoju językowego, ale także dla usprawnienia kompetencji komunikacyjnej. Warto zauważyć, że już kilkutygodniowe niemowlęta wykazują różnorodne zachowania, które dotyczą relacji z przedmiotami (np. sięgają po nie) i z osobami (np. uśmiechają się), ale tylko wtedy, gdy te zwracają na nie uwagę. Trevarthen (1979) zwraca uwagę na to, że linia komunikacyjnej sprawności w niemowlęctwie przebiega od intersubiektywnej pierwotnej, kiedy dziecko interesuje się osobami i aktywnie uczestniczy w interakcjach, przez zainteresowanie tylko przedmiotami, które stają się jedynie środkami społecznej interakcji aż do wtórnej subiektywności, gdy dziecko dzieli zainteresowanie pomiędzy osoby i przedmioty (19, 112-115).

Kaczmarek (13, 57-63) dokonał różnicowania elementów niejęzykowego porozumiewania się na paraprozodyczne (ton) i parajęzykowe (gest, mimika). Autor podkreślał, że dla pełnego zrozumienia aktu komunikacji ważne są dodatkowe czynniki, np. sytuacja, w jakiej odbywa się akt komunikacji lub czynniki kulturowe. Dużą rolę w procesie komunikacji niewerbalnej odgrywa także kontakt dotykowy oraz zachowania przestrzenne (1, 23-25).

Do najważniejszych form komunikacji niewerbalnej niewątpliwie należą wyrazy mimiczne, gesty, zachowania przestrzenne i reakcje głosowe. Istotnym elementem niejęzykowych zachowań komunikacyjnych jest mimika, która początkowo była traktowana w sposób jednoznaczny, bowiem określała tylko stany emocjonalne i przypisywano jej funkcje typowo biologiczną. Z czasem reakcje mimiczne pełniły funkcję użytkową, a następnie obierały funkcję komunikacyjną.

Wyrazy mimiczne determinują ruchy mięśni twarzy, które ułatwiają lub utrudniają odbieranie wrażeń zmysłowych (np. szerokie otwieranie oczu). Na podstawie badania, które przeprowadził Allport (1924) wyróżniono regiony twarzy (m.in. okolice oczu, brwi, nosa, czoła, górnej lub dolnej wargi), które mogą oddawać różne reakcje mimiczne (19, 74-80). Owe reakcje mimiczne mogą oddawać różne stany emocjonalne, natomiast cechuje je duży stopień podobieństwa, który niejednokrotnie stwarza pomyłki w interpretacji emocji.

Mimika twarzy (smutek, strach, gniew) jest próbą wzmocnienia interakcji między dzieckiem a odbiorcą. Aby można mówić o sygnałach komunikacyjnych (a nie tylko o symptomach) powinno nastąpić sprzężenie zwrotne, czyli odbiorca komunikatu oczekuje, że podjęta przez niego aktywność będzie miała wpływ na reakcję nadawcy. Kaczmarek (1988) podkreśla istotę uśmiechu jako zachowania komunikacyjnego. Badacz uważa, że uśmiech wyraża zadowolenie, empatię a także wzbudza pozytywne reakcje zwrotne odbiorcy, co przekłada się m.in. na podtrzymanie interakcji.

Najprostszą i zarazem najczęściej używaną formą komunikacji niewerbalnej są gesty. Najczęściej używane gesty we wczesnym dzieciństwie to odwracanie głowy od smoczka, wyciąganie ręki) lub odwracanie głowy od przedmiotu (17, 29-37) Volter i Eryting (19, 91-100) uważają, że należy wyróżnić dwie podstawowe grupy gestów. Pierwsze to gesty tzw. wskazujące, które pojawiają się między 9 a 13 miesiącem życia i odnoszą się głównie do próśb o przedmiot. Druga grupa to gesty reprezentujące, które tworzą względnie trwałe układy ruchów ciała, rąk i mimiki, którym odpowiadają znaczenia. Gesty te najczęściej pojawiają się powyżej 14 miesiąca życia i mają za zadanie zastąpić lub przedstawić jakąś informację. Przedwerbalny okres porozumiewania się dziecka badacze określają mianem komunikacji ostensywnej, czyli takiej, która polega na zwracaniu uwagi na obiekty poprzez ich wskazywanie. Vili (1994) (17, 35-37) twierdzi, że gesty wskazywania pomagają niemowlęciu osiągnąć rzeczy, których pragną (6–7 m.ż.), skupić uwagę partnera interakcji na obiekcie, którym są zainteresowane (8–10 m.ż.). W konsekwencji dzieci zaczynają łączyć gesty ze słowami (12–16 m.ż.).

Trzecim z wyodrębnionych elementów komunikacji niejęzykowej są zachowania przestrzenne. Obszar, czyli przestrzeń osobista, która otacza ciało jednostki i wyznacza niewidzialne granice, stanowi bardzo ważny element w nawiązaniu interakcji. Badania Sommera i Little'go (19, 112-117) pokazują, że jeżeli obca osoba naruszy ową osobistą przestrzeń innej osoby, to automatycznie wyzwała w tej osobie negatywne reakcje. Takie działania prowadzą do podejmowania prób ochrony tej przestrzeni, a także stanowią początek pojawiających się zmian wegetatywnych, zmiany ciśnienia krwi. Dlatego też w komunikacji niewerbalnej istotne znaczenie ma zachowanie odpowiedniego dystansu interakcji oraz respektowanie wzajemnych zasad proksemiki (komunikatów, które odzwierciedlają główny rodzaj relacji, w jakiej pozostają ze sobą partnerzy interakcji).

Ostatnim elementem komunikacji niejęzykowej, na który należy zwrócić uwagę są dźwięki. Okres niemowlęcy jest w tym kontekście szczególnie istotny, ponieważ właśnie wtedy możemy zauważyć para prozodyczne elementy mowy. Ruchy ciała noworodków zmieniają się w zależności od zmian w intonacji dźwięków mowy dorosłych. Prawdopodobnie rozwijające się niemowlęta, jak zauważył Horowitz już w drugim miesiącu życia w odmienny sposób reagują na głos matek i głosy innych kobiet (19,

118-123). W komunikacji określanej jako niewerbalna – informacje nie są przekazywane za pomocą dźwięku, natomiast jak zauważa Domachowski (6, 72-79) za pomocą różnic w jego obrębie. To właśnie rodzaj dźwięku (np. mlaski) oraz jakość (np. donośność) dostarczają informacji o stanie pobudzenia emocjonalnego nadawcy komunikatu.

Związki między komunikacją niewerbalną a teorią umysłu u dzieci z autyzmem

Związek między komunikacją niewerbalną a teorią umysłu wydaje się oczywisty, bowiem osiągnięcie porozumienia wymaga kilku czynników tj. podstawowej wiedzy, drugiej osoby do osiągnięcia komunikacji oraz intencji. Badając natomiast dziecięce przekonania, zdolność przejmowania perspektywy partnera, badamy nie tylko składowe teorii umysłu ale także zdolność do komunikowania się z otoczeniem.

W niniejszym podrozdziale przeanalizowane zostaną wybrane aspekty komunikacji niewerbalnej i ich związki z teorią umysłu.

2.1 Wspólna uwaga

Termin „wspólna uwaga” dotyczy sytuacji, które są dość powszechne w życiu codziennym, np. gdy matka i dziecko kierują swój wzrok na ten sam przedmiot. Można zatem tym terminem określić zdolność do patrzenia tam, gdzie spogląda lub wskazuje inna osoba. (7, 109-120). Tomasello podkreśla, że jest to bardzo duże osiągnięcie rozwojowe, dzięki któremu dziecko zyskuje możliwości uczenia się. Osiągając pole wspólnej uwagi, dziecko nie tylko podziela zainteresowanie drugiej osoby, ale także zyskuje informacje dotyczące jej odczuć. Umiejętność odczytania tego, co wyraża twarz partnera daje dziecku możliwość poznawania świata „przez pośredników”. Dzięki temu dziecko unika wielu niebezpieczeństw. Badania prowadzone w połowie lat osiemdziesiątych XX wieku przez Sigman, Mundy i ich współpracowników oraz Lovelanda i Landry pokazały, że u dzieci z autyzmem nie występuje zjawisko wspólnej uwagi związane ze wskazywaniem czy też pokazywaniem, co objawia się tym, że przykładowo dziecko nie potrafi wskazać zabawki, którą pamięta lub lubi (7, 149-151).

Pisula (21, 65-70) zwraca uwagę na fakt, że u dzieci z autyzmem można dostrzec dużą różnorodność w rozwoju poszczególnych etapów interakcji wspólnej uwagi nie tylko pod względem tempa, ale także kolejności ich pojawiania się. Trudności te, jak podkreśla Autorka, pojawiają się w drugiej połowie pierwszego roku życia. Niemowlęta nie podążają wzrokiem za palcem wskazującym rodzica, nawet jeśli otrzymają pomoc w ustaleniu kierunku. Skórczyńska (25, 35-64) zauważa z kolei, że niektóre dzieci ze spektrum autyzmu patrzą we wskazanym kierunku, jednakże nie dochodzi u nich do wymiany spojrzeń z rodzicem, a cały akt odbywa się bez widocznej ekspresji emocjonalnej. Dzieci takie przejawiają także ograniczone zdolności do odbioru bodźców społecznych, nie wykazują zainteresowania ludźmi, nie reagują, gdy ktoś zwraca się do nich po imieniu. Nie widzą także związku między patrzeniem na dany przedmiot a pragnieniem posiadania tego przedmiotu lub manipulowania nim (21, 71-73). Badania Barona-Cohena i in.

pokazały, że u dzieci z autyzmem występuje zaburzenie w komunikacji ostensywnej, a szczególnie w obszarze wskazywania palcem innej osobie interesującego przedmiotu w celu zainteresowania go nim (28, 43-68). Badania Leekam, Lopez, Moore (7, 151-153) pokazały natomiast, że u dzieci z autyzmem w wieku przedszkolnym możemy zaobserwować odmienny rodzaj wskazywania, zwany wskazywaniem instrumentalnym. Polega ono na tym, że dziecko wskazuje na dany przedmiot tylko wtedy, gdy chce go dostać. Można zatem powiedzieć, że dzieci z autyzmem nie potrafią odróżnić tego o czym same myślały, od tego, o czym myśli ktoś inny.

Z badań przeprowadzonych przez Sigmana i Cappsa wynika, że zaburzony mechanizm wspólnej uwagi polega na trudnościach w rozpoznawaniu koncentracji uwagi u partnerów zabawy oraz na tworzeniu reprezentacji triadycznych: dziecko – przedmiot – rodzic. Oznacza to, że dziecko potrafi określić swój stosunek do innej osoby lub zdarzenia, potrafi nawet określić stosunek innej osoby do niego. Trudności pojawiają się wówczas, gdy należy te informacje zintegrować w całość, co można zobrazować na sytuacji, w której przykładowo dziecko stwierdza „ja widzę, że on widzi kubek na stole” (28, 65-68).

Zaburzenie zdolności wspólnego pola uwagi może być objawem zaburzeń spektrum autystycznego, jeszcze zanim pojawią się problemy z mową. Pozostają one w ścisłym związku z brakiem zdolności do odczytywania stanów umysłu, łączą się także z brakiem umiejętności uczestnictwa w interakcjach społecznych, a w konsekwencji z zaburzeniami w komunikowaniu się.

3.2 Interakcja twarzą

Patrzenie na twarz drugiego człowieka to zjawisko typowe dla rozwoju dziecka, które stanowi jeden ze sposobów, dzięki któremu dziecko zdobywa podstawowe informacje o swoim opiekunie. Zapamiętanie twarzy innych ludzi oraz tego, co się o nich wie, jest niezwykle istotne w kontekście dalszego rozwoju społecznego dziecka. Pisula (21, 68-70) podkreśla, że większość badań, które były do tej pory przeprowadzone pokazuje, że dzieci z autyzmem krócej obserwują innych ludzi, a jeśli już to robią, to nie koncentrują się na ich twarzach. Już w okresie niemowlęcym można u takich dzieci zaobserwować oznaki obojętności. Nigdy do końca nie wiadomo, czy wzrok dziecka autystycznego zatrzymuje się na osobie, która się nad nim pochyla, czy jest skierowany w dal, czy do wewnątrz. Częściej spojrzenia tych dzieci błędzą w okolicach twarzy opiekuna, czasami zatrzymują się na niej, jakby przypadkowo. Pisula, Jaklewicz i Winczura (21, 10, 28), zaznaczają, że mówi się o pustym, czy wręcz „szklanym” wzroku osób z autyzmem. Gruna-Ożarowska (8, 9-22) natomiast określa ten stan jako sytuację, gdy dziecko z autyzmem „patrzy ale nie widzi zupełnie”. Ekspresja twarzy nie jest natomiast narzędziem, które byłoby im pomocne w nawiązywaniu kontaktu. Wnioski te potwierdzają badania Blaira i in. (2002) (7, 106-109), które wskazują, że osoby z autyzmem lepiej zapamiętują budynki i krajobrazy niż ludzkie twarze. Badacze stawiają tezę o tym, że

osoby z autyzmem są dotknięte tzw. „ślepotą na ludzi” (7, 28). Potwierdzają to badania Schulza, z których wynika, że obszar mózgu odpowiedzialny za przetwarzanie informacji o twarzach, nie wykazuje aktywności u osób z autyzmem. W konsekwencji przedmioty i twarze przetwarzane są w sposób podobny (9, 15-19). Ku temu pogładowi skłaniają się także inni badacze, którzy twierdzą, że osoby z autyzmem nie przetwarzają ludzkiego oblicza w sposób całościowy, natomiast posługują się jedynie strategią, która jest oparta na analizie cech (5, 96-119). Świadczą o tym wyniki badań Falck-Ytter, które potwierdzają, że osoby z autyzmem w stosunku do osób zdrowych wykazują mniejszą wrażliwość na inwersję twarzy, co oznacza, że stosują analizę poszczególnych elementów w pozycji naturalnej i odwróconej (5, 120-125). Dodatkowo dzieci z autyzmem posługują się strategią lokalnych cech, czyli identyfikują twarze według nakryć głowy lub kształtu fryzury. Dość istotny wydaje się fakt, że osoby z autyzmem skupiają swój wzrok głównie na mało istotnych komponentach twarzy, omijając cechy zewnętrzne, zwłaszcza oczy. Strategia omijania oczu została także zaobserwowana u niemowląt, które wstępnie zostały zdiagnozowane jako autystyczne (5, 92-95). Omijanie istotnych wskazówek (takich jak rejon oczu) w znaczny sposób ogranicza osobom z autyzmem dostęp do ważnych źródeł informacji dotyczących interakcji społecznych. Krysko i Rutherford przypuszczają, że dzieje się tak, ponieważ u osób z autyzmem mamy do czynienia z atypowymi strategiami odczytywania emocji, co oznacza, że dzieci z autyzmem w mniejszym stopniu rozróżniają groźne twarze od twarzy przyjaznych (5, 123-125). Warto zwrócić uwagę także na psychologiczne skutki jakie niesie za sobą tak nietypowa strategia percepcji twarzy. Jednym z nich jest brak efektywnego rozumienia w sytuacjach interpersonalnych, a jak wiadomo – każda niezrozumiała sytuacja społeczna może budzić lęk (20, 74-82). Jeżeli osoba z autyzmem nie otrzymuje społecznych gratyfikacji, to niemal każdy kontakt społeczny skutkuje poczuciem frustracji i lęku, więc motywacja do nawiązywania kolejnych relacji spada. Skutkiem jest nie tylko mniejsza szansa na nawiązanie kontaktów społecznych ale także mniejsze prawdopodobieństwo poznania kolejnych informacji, które należy włączyć do repertuaru zachowań społecznych.

3.3 Gesty

W dotychczasowych badaniach nad komunikacją niewerbalną dzieci z autyzmem wielokrotnie zwraca się uwagę na posługiwanie się przez dzieci z autyzmem rękami osób dorosłych jako narzędziem służącym do osiągnięcia celu. Dziecko prowadzi dłoń osoby dorosłej do przedmiotu, który chce dostać, a następnie kładzie na nim jego dłoń (7, 155-158). Analizując wyniki badań nie sposób nie zauważyć, że wielu badaczy zwraca uwagę na fakt, iż dzieci z autyzmem charakteryzuje ubogi repertuar gestów. Attwood zaznaczył, że gesty instrumentalne, które skłaniają inną osobę do wykonania danej czynności, nie sprawiają dzieciom autystycznym większych trudności. Na tej podstawie nie należy jednak wysuwać wniosku o tym, że dzieci z autyzmem gestykują tak jak wszyscy, ponieważ kolejne badania Attwood'a

pokazały, że dzieci z autyzmem zupełnie sobie nie radzą z gestami ekspresywnymi. Są to takie gesty, które oddają stany umysłu, gesty za pomocą których możemy przekazywać swoje odczucia wobec innych osób (np. przyjaźni, życzliwości, niezadowolenia czy groźby) (7, 154-157).

Winczura (28, 44-47) podkreśla, że rozwój teorii umysłu jest zakorzeniony w zdolności do naśladowania, którą możemy zaobserwować u dzieci już w okresie niemowlęcym. Jest to niezwykle ważna umiejętność poprzez którą dziecko zdolne jest do powtarzania ruchów, gestów, dźwięków a w konsekwencji słów. U dzieci z autyzmem umiejętność rozumienia i naśladowania zachowań innych osób jest zaburzona. Frith (7, 166-173) podkreśla, że nawet jeśli dzieci z autyzmem coś naśladują, to wykonują tę czynność w sposób automatyczny, bez zrozumienia tego, co robią. Brak umiejętności naśladowania gestów u dzieci z autyzmem można zaobserwować już pod koniec pierwszego roku życia, kiedy nie wykazują zainteresowania w relacjach z innymi ludźmi podczas zabawy w „a kuku” lub robienia „pa, pa” na pożegnanie (9, 17-19).

Markiewicz (18, 43-45) zauważa, że dzieci z autyzmem cechuje brak umiejętności w odczytywaniu istoty i intencji zachowań innych ludzi. Nie potrafią one także przyjąć punktu widzenia drugiej osoby, dlatego też są pozbawione umiejętności uczenia się od siebie nawzajem poprzez naśladowanie.

Przyczyny trudności z naśladowaniem zachowania u dzieci z autyzmem Baron-Cohen wiąże z zaburzoną teorią umysłu. Badacz uważa, że naśladownictwo wymaga integracji pierwszej i trzeciej osoby. Dzieci z autyzmem potrafią uświadomić sobie własną perspektywę, potrafią także wyobrazić sobie punkt widzenia drugiej osoby, natomiast nie potrafią zintegrować tych informacji, co zdaniem badacza jest budowaniem tzw. reprezentacji dwójkowych. Zaburzona jest umiejętność budowania reprezentacji tzw. trójkowych, która polega na rozumieniu relacji, która zachodzi w umyśle innej osoby (28, 65-68). Można zatem stwierdzić, że u dzieci z autyzmem brak umiejętności tworzenia stanów umysłu jest widoczny we wszystkich sytuacjach, które wymagają naśladowania zachowań innych osób.

Warto także zwrócić uwagę na inną przyczynę, która powoduje braki w naśladowaniu u dzieci z autyzmem. Badacze podkreślają, że owe braki pojawiają się, ponieważ system neuronów lustrzanych jest uszkodzony (28, 55-59). Jaśkowski (11, 12-17) zwraca uwagę na fakt, że rozpoznanie działań drugiej osoby skutkuje wyładowaniem neuronów lustrzanych, co oznacza, że są one zaangażowane w proces rozumienia intencji innych ludzi. Potwierdzeniem tej tezy są wyniki badań EEG, które przeprowadzili Oberman i in. Pokazały one, że u dzieci z autyzmem, w przeciwieństwie do dzieci zdrowych, stłumienie fali „mu” występowało tylko wtedy, gdy dziecko wykonywało własne ruchy, a nie miało miejsca, gdy dziecko obserwowało ruchy innych osób. Można zatem wnioskować, że aktywność neuronów lustrzanych była znacznie obniżona (28, 59-68).

Można zatem postawić tezę, iż w przypadku słabych umiejętności naśladowczych oraz braku tłumienia fali „mu” w badaniach EEG należałoby rozpocząć wczesną diagnostykę w kierunku autyzmu.

3. Podsumowanie i wnioski

Podając rozważania dotyczące komunikacji dzieci z autyzmem, wielu badaczy (por. m.in. Goodman i Wing) zwraca uwagę na to, że problemy komunikacyjne dzieci z autyzmem odnoszą się nie tylko do aspektu werbalnego, ale także pozawerbalnego. Trudności te, jak podkreślają badacze, dotyczą zarówno strony ekspresywnej oraz impresywnej, czyli rozumienia informacji, które są wyrażone za pomocą gestów, mimiki, ekspresji postawy oraz intonacji. (27, 51-80). Dzieci z autyzmem nie potrafią zrozumieć, co oznacza uśmiech, miłe słowo czy pieszczota innej osoby, mają problemy także z patrzeniem na rozmówcę, interpretowaniem tonu jego głosu, mimiki czy języka ciała.

W badaniach nad komunikacją niewerbalną dzieci z autyzmem badacze najczęściej uwagi poświęcili charakterystyce elementów składających się na komunikację niewerbalną w kontekście teorii umysłu. Badacze podkreślają, że u dzieci z autyzmem występują trudności w osiągnięciu wspólnej uwagi z opiekunem. Wiąże się to z ograniczoną zdolnością do odbioru bodźców społecznych. Dzieci z autyzmem nie potrafią określić także swojego stosunku do innej osoby lub zdarzenia. Skutkiem braku tych umiejętności mogą być braki w uczestnictwie w interakcjach społecznych, a w konsekwencji zaburzenia w komunikowaniu się.

Trudności charakterystyczne dla komunikacji niewerbalnej, które pojawiają się u dzieci z autyzmem cechuje także zaburzona interakcja twarzą w twarz. Dzieci z autyzmem krócej obserwują inne osoby, nie koncentrują się na ich twarzach. W spostrzeganiu posługują się strategią lokalnych cech, skupiając swój wzrok na mało istotnych komponentach twarzy, omijając przy tym cechy zewnętrzne, zwłaszcza oczy.

Kolejnym elementem, na który zwracają uwagę badacze jest ubogi repertuar gestów, który jest charakterystyczny dla dzieci z autyzmem. Niezwykle ważna umiejętność naśladowania, która powinna wystąpić w okresie niemowlęcym, wpływa na rozwój dzieci w późniejszym okresie, bowiem dzięki niej dziecko jest zdolne do powtarzania ruchów, gestów dźwięków, a także słów.

Wyjaśnienie przyczyny tych trudności, badacze głównie pokładają w niedojrzałości systemu, który jest odpowiedzialny za rozpoznawanie własnych stanów umysłu i wnioskowanie o stanach umysłu innych ludzi.

Badania nad zaburzeniem rozwojowym jakim jest autyzm są prowadzone od dawna i jak wykazał przeprowadzony przegląd badań – wielu Autorów podejmuje się badań dotyczących poszczególnych aspektów komunikacji niewerbalnej u dzieci z autyzmem, a wśród nich można wymienić następujące: osiągnięcie pola wspólnej uwagi, gesty, mimika, interakcja twarzą w twarz. W badaniach tych udowodniono, że istnieje pewien ściśle określony zestaw zachowań nieprawidłowych w zakresie komunikacji niewerbalnej, który ujawnia się we wczesnym okresie

dziecięcym, a który może świadczyć o pierwszych symptomach autyzmu. W toku prowadzonych badań literaturowych nie natrafiono na opracowanie naukowe, które obejmowałoby wszystkie aspekty komunikacji niewerbalnej u dzieci z autyzmem. Opracowanie obejmujące w sposób kompleksowy wszystkie aspekty komunikacji niewerbalnej ułatwiłoby stworzenie metody diagnozowania ww. nieprawidłowości u dzieci z autyzmem we wczesnym okresie ich rozwoju. Wczesna diagnoza dzieci umożliwiła natomiast szybsze podjęcie odpowiedniej pracy terapeutycznej, która ma pozytywny wpływ nie tylko na rozwój komunikacji niewerbalnej, ale także pozostałe funkcje.

Bibliografia

1. **Argyle M.** *Psychologia stosunków międzyludzkich* / Warszawa: PWN, 1991.
2. **Baron-Cohen S.,** Hadwin J., Holwin P. *Jak uczyć dzieci z autyzmem czytania umysłu. Praktyczny poradnik dla nauczycieli i rodziców*/Kraków: Jak, 2010.
3. **Baron-Cohen S.** *Rozwój zdolności czytania innych umysłów: cztery etapy*/A. Klawiter, *Formy aktywności umysłu. Ujęcia kognitywistyczne. Ewolucja i złożone struktury poznawcze*, Warszawa: PWN, 1997/2009 t.2, 145-171.
4. **Białecka-Pikul M.** *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu*. Kraków: Wydawnictwo UJ, 2002.
5. **Dekowska M., Jaśkowski P.** *W świecie masek, czyli o tym, jak osoby z autyzmem spostrzegają ludzką twarz*. *Roczniki Psychologiczne*, 1997/2009, t.XIV, nr.1, 91-125.
6. **Domachowski W.** *Psychologia społeczna komunikacji niewerbalnej*, Toruń: Edytor, 1993.
7. **Frith U.** *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*. Gdańsk: GWP, 2008.
8. **Gruna-Ożarowska A.** *Umysł niewspółodczuwający. Neurobiologia autyzmu*/B. Winczura, *Autyzm. Na granicy zrozumienia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2009.
9. **Jagielska G.** *Objawy autyzmu dziecięcego*/J. Komander, G. Jagielska, A. Bryńska, *Autyzm i zespół Aspergera*, Warszawa: PZWL, 2009.
10. **Jaklewicz H.** *Całościowe zaburzenia rozwojowe*/I. Namysłowska, *Psychiatria dzieci i młodzieży*. Warszawa: PWN, 2004.
11. **Jaśkowski P.** *Neuronauka poznawcza. Jak mózg tworzy umysł*, Warszawa: Vizja Press&It, 2009.
12. **Jeziorska-Bednarz E.** *Nielingwistyczne formy przekazu i pracy w procesie terapii zaburzeń komunikacji*/*Forum logopedyczne* nr.19, 2011, 75-81.
13. **Kaczmarek L.** *Komunikacja niewerbalna czy niejęzykowa. Opuscula Logopedica*, UMCS, Lublin, 1993.
14. **Kaczmarek L.** *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie, 1988.
15. **Kiczula A.** *Deficyt teorii umysłu w autyzmie: przegląd aktualnych badań*, *Sztuka Leczenia*, t. XIV, nr 1-2, 2007, 47-58.
16. **Konstantareas M.M.** *Autyzm jako specyficzny stan w przetwarzaniu informacji*/ M.M. Konstantareas, E.B. Blackstock, C.D. Webster, *Autyzm*. Warszawa: Krajowe Towarzystwo Autyzmu, 1993.
17. **Lasota A.** *Świat gestów i symboli w komunikacji dziecięcej*, Kraków: Impuls, 2010.
18. **Markiewicz K.** *Charakterystyka zmian w rozwoju umysłowym dzieci autystycznych*, Lublin: UMCS, 2007.
19. **Markiewicz K.** *Możliwości komunikacyjne dzieci autystycznych*, Lublin: UMCS, 2004.
20. **Olechnowicz H.** *Wokół autyzmu. Fakty, skojarzenia, refleksje*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne S.A., 2004.
21. **Pisula E.** *Małe*

dziecko z autyzmem, Gdańsk: GWP., 2005. **22. Pisula E.** *Od badań mózgu do praktyki psychologicznej. Autyzm*. Sopot: GWP, 2015. **23. Reuter M.** *Rozwój teorii umysłu – uwarunkowania neurobiologiczne i społeczno-kulturowe / Neurokognitywistyka w patologii i zdrowiu. Pomorski Uniwersytet Medyczny w Szczecinie*, 2011-2013, 67-75. **24. Sacher-Szafrańska K.** *Torowanie rozwoju mowy poprzez kształtowanie sprawności komunikacyjnych dzieci dotkniętych zaburzeniami autystycznymi / Logopedia Silesiana nr 2*, 2013. **25. Skórczyńska M.** *Wczesne diagnozowanie autyzmu – perspektywy i dylematy/B. Winczura, Autyzm. Na granicy zrozumienia*. Kraków: Impuls, 2009. **26. Sz wajda U. O** *mówieniu bez komunikowania, czyli dyskurs i interakcja w autyzmie/Charakterystyka trudności, Socjolingwistyka XXVIII*, 2014, 94-107. **27. Winczura B.** *Dziecko z autyzmem. Terapia deficytów poznawczych a teoria umysłu*. Kraków: Impuls, 2008. **28. Winczura B.** *Komunikacja społeczna u dzieci ze spektrum autyzmu w świetle prekursorów rozwoju teorii umysłu/B. Kaczmarek, A. Wojciechowska, Autyzm i AAC Alternatywne i wspomagające sposoby porozumiewania się w edukacji osób z autyzmem*, Kraków: Impuls, 2015.

Received 11.09.2016

Reviewed 26.10.2016

Accepted 29.11.2016

УДК 616.225.7-053.4-06:616.22

Т. М. Осадча
osadchatn@mail.ru

ПЕРЦЕПТИВНА ОЦІНКА ГОЛОСУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОРГАНІЧНОЮ ПАТОЛОГІЄЮ ГОРТАНІ

Відомості про автора: Осадча Тетяна Миколаївна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри спеціальної психології та медицини Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Київ, Україна. Email: osadchatn@mail.ru

Contact: Tatiana Osadcha, PhD, senior lecturer of Department of Psychology and Special Medicine of National Pedagogic University, Kiev, Ukraine. Email: osadchatn@mail.ru.

Осадча Т.М. Перцептивна оцінка голосу у дітей дошкільного віку з органічною патологією гортані

В статті наголошується, що порушення голосу у дітей є нагальною проблемою сьогодення. Зазначено, що до порушень голосу призводять як функціональні, так і органічні зміни у гортані. Саме органічним захворюванням гортані у дітей дошкільного віку, які призводять до