

Anita Famuła-Jurczak  
Uniwersytet Zielonogórski

## Spółeczne konsekwencje zaburzenia komunikacji dzieci ze spektrum autyzmu

Social consequences of communication disorder  
in the Autism spectrum

### Wstęp

Kontakt z drugim człowiekiem warunkuje pełnię przeżywania i doświadczania świata społecznego, w którym funkcjonuje jednostka. Prawidłowo przebiegający proces komunikacji uwzględnia konieczność dostrzeżenia w kontakcie drugiej osoby, wsłuchiwanie się w jej potrzeby, słowa. Związane jest to ze zdolnością rozumienia i wyjaśniania zachowań zarówno własnych jak i innych osób, umiejętnością przypisywania sobie i innym myśli, pragnień emocji czy też intencji<sup>1</sup>. Niestety nie każda jednostka posiada zdolności związane z interpretowaniem i nadawaniem znaczeń komunikatom własnym oraz tym, które płyną od interlokutora. Grupą, u której można zaobserwować problemy w komunikacji werbalnej, niewerbalnej oraz interakcjach społecznych są między innymi osoby ze spektrum

---

<sup>1</sup> Umiejętność interpretowania, odczytywania komunikatów związana jest z „teorią umysłu”. Szerzej na temat „teorii umysłu” pisze: M. Białecka-Pikul, *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*, Kraków 2012; M. Haman, *Dziecięca „teoria umysłu” a kompetencja komunikacyjna dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, red. B. Bokus, M. Haman, Warszawa 1992, s. 229-253; A. Putko, *Dziecięca „teoria umysłu” w fazie jawnej i utajonej a funkcje wykonawcze*, Poznań 2008; A. Putko, *Teoria umysłu a zakres efektu starszego rodzeństwa oraz jego związki z zabawą w udawanie i kontrolą hamowania*, „Studia Psychologiczne” 2004a, 42(2), 69-80.

autyzmu<sup>2</sup>. Zważywszy na to, że to kim jesteśmy w dużej mierze wyznaczone jest naszymi kontaktami społecznymi, w tekście postanowiono skoncentrować się na trudnościach społecznych występujących u osób ze spektrum autyzmu.

Celem artykułu jest zaprezentowanie społecznych konsekwencji komunikacyjnego funkcjonowania dzieci ze spektrum autyzmu. Przyjęto założenie zaprezentowane przez Georga Meada, zgodnie z którym język, a szczególnie komunikacja wyznacza tożsamość jednostki w społeczeństwie. Na tym tle zostanie ukazany rozwój mowy człowieka. Przybliżona zostanie etiologia spektrum autyzmu i wskazane będą objawy pojawiające się w opisywanym zaburzeniu. Zaprezentowana zostanie również koncepcja zadań rozwojowych, które ma do zrealizowania jednostka w ciągu życia, ze szczególnym uwzględnieniem znaczenia komunikacji w procesie rozwoju.

### Spółeczne funkcjonowanie jednostki w kontekście interakcjonizmu symbolicznego

Zdaniem G. H. Meada rozwój jednostki odbywa się w oparciu o model stadialny, w którym wyróżniamy etap uczenia się gestów (przyjmowanie roli), określony przez G. H. Meada jako stadium zabawy. Na tym etapie rozwoju jednostka nawiązuje współpracę z innymi osobami, co pozwala jej na uczenie się zachowań ułatwiających kooperację z innymi. Dziecko na początku uczy się gestu a następnie opanowuje umiejętność posługiwania się nim w celu zrealizowania, sygnalizowania własnych potrzeb. Zinterioryzowanie znaczeń gestów pozwala dziecku na odczytywanie gestów innych osób w celu poznania i zrozumienia ich reakcji. W początkowym okresie rozwoju umiejętność odczytywania gestów jest bardzo niepełna, gdyż umysł dziecka jest jeszcze ograniczony a zdolność widzenia siebie

---

<sup>2</sup> W literaturze przedmiotu podkreśla się, że trudności komunikacyjne oraz interakcja społeczna jest także zaburzona u osób z zespołem Aspergera. Najogólniej zespół Aspergera określany jest jako wysoko funkcjonujący autyzm. Więcej informacji na temat etiologii, objawów oraz sposobu społecznego funkcjonowania dzieci z zespołem Aspergera możemy odnaleźć w takich publikacjach jak: A. Kozdroń, *Zespół Aspergera: zrozumieć, aby pomóc*, Warszawa 2015; T. Attwood, *Zespół Aspergera: wprowadzenie*, Poznań, 2006; A. Rynkiewicz, *Zespół Aspergera: inny mózg, inny umysł*, Gdańsk 2009; Ch. Preismann, *Zespół Aspergera: jak z nim żyć, jak pomagać, jak prowadzić terapię*, Sopot 2012.

jako odrębnej jednostki jest nie do końca dobrze rozwinięta. Początkowo dziecko przyjmuje role innych, przyjmuje ich sposób widzenia.

Wraz z rozwojem biologicznym dokonuje się rozwój społeczny jednostki, a co się z tym wiąże wejście przez nią w stadium gry. Podczas interakcji z innymi jednostka potrafi patrzeć na siebie jako odrębną istotę, interpretuje zachowania innych i, wchodząc w interakcje społeczne, zdobywa umiejętność przyjmowania punktu widzenia uczestników kontaktu społecznego. Tym samym poszerzają się jej relacje społeczne i tworzą się warunki do szybkiego przyjmowania roli innych, rozwoju samoświadomości.

Ostatnim etapem rozwoju jest wchodzenie w rolę *wspólnoty postaw*, czyli *uogólnionego innego*. *Uogólniony inny* pozwala jednostce na przyjęcie uogólnionej perspektywy, dzięki czemu nie tylko przyjmuje ona rolę osób obecnych podczas interakcji, ale także potrafi przyjąć uogólnioną perspektywę kierującą interakcją. Dzięki tej uogólnionej perspektywie jednostka zdobywa umiejętność oceny samego siebie oraz zdefiniowania odpowiedniego sposobu postępowania. Zdaniem G. H. Meada osiągnięcie stadium *uogólnionego innego* pozwala jednostce na funkcjonowanie w społeczeństwie, gdyż wyposaża w umiejętności konieczne do odczytywania, posługiwania się gestami, czyli wchodzenia w role innych osób. Jednostka zdobywa także umiejętność posługiwania się symbolami kulturowymi i używania ich do budowania samooceny i sterowania własnym życiem<sup>3</sup>. Zatem o pełni rozwoju jednostki mówimy wówczas, gdy potrafi ona odczytywać postawy innych oraz swoje i umie wpisać się w model zachowania aprobowanego przez grupę czy szerzej przez społeczeństwo.

Jean Piaget zwrócił natomiast uwagę na to, że podczas rozwoju umysłowego dziecka możemy zaobserwować pojawienie się umiejętności posługiwania się symbolami. Zdaniem badacza, około dwunastego roku życia dziecko osiąga umiejętność postrzegania otaczającej go rzeczywistości w kategoriach abstrakcyjnych<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Por. G. H. Mead, *The Philosophy of the Present*, LaSalle, III: Open Court Publishing 1959, s. 190.

<sup>4</sup> M. Przetacznikowa, *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, Warszawa 1973, s. 104-105.

Należy zatem przyjąć, że normatywnie funkcjonująca jednostka powinna, wchodząc w interakcje z drugą osobą, potrafić przyjąć perspektywę *innego*, interpretować zachowania swoje oraz innych przez pryzmat symboli obowiązujących w społeczeństwie oraz wykazywać umiejętność myślenia abstrakcyjnego.

Prawidłowe odczytywanie znaczeń, jak również symboli nie odbywa się w próżni. Niezbędne do interpretowania świata są *kompetencje komunikacyjne człowieka*. W tym miejscu nasuwa się pytanie o to, czym są owe *kompetencje* i w jaki sposób są nabywane przez jednostkę? W publikacjach z zakresu językoznawstwa, socjolingwistyki niejednokrotnie podejmowano próbę opisanego relacji, które zachodzą między językiem, jednostką a społeczeństwem<sup>5</sup>. Najogólniej można powiedzieć, że *komunikowanie się* to:

zdolność utrzymywania z kimś kontaktu, przekazywanie komuś informacji w bezpośrednim kontakcie czy podawania czegoś do wiadomości<sup>6</sup>.

Zdaniem Bogusławy Dobek-Ostrowskiej *komunikowanie się* należy rozumieć jako:

proces porozumiewania się jednostek, grup lub instytucji, którego celem jest wymiana na myśli, dzielenie się wiedzą, informacjami i ideałami, odbywający się na różnych poziomach, przy użyciu zróżnicowanych środków wywołujących określone skutki<sup>7</sup>.

Bez wątplenia proces komunikowania warunkuje przebieg interakcji społecznej, a posiadanie umiejętności komunikacyjnych umożliwia jednostce funkcjonowanie w określonej grupie społecznej. W procesie komunikacji udział biorą przynajmniej dwie osoby, ma on charakter dynamiczny, co oznacza, że jego uczestnik odbiera informacje, następnie je interpretuje i, zgodnie z przyjętą definicją, reaguje na nie.

---

<sup>5</sup> Za prekursora kategorii „kompetencje komunikacyjne” uważa się D. Hymensa. *Rozwój badań nad tą kategorią miał miejsce w drugiej połowie lat siedemdziesiątych minionego wieku. Wśród polskich badaczy zajmujących się tą kategorią należy wymienić Z. Bokszańskiego, A. Piotrowskiego M. Ziółkowskiego, S. Grabias.*

<sup>6</sup> *Komunikować się*, [w:] *Słownik Języka Polskiego*, red. W. Doroszewski <http://www.sjpd.pwn.pl/haslo/komunikowa%C4%87%20si%C4%99/> (dostęp: 20.02.2020).

<sup>7</sup> B. Dobek-Ostrowska, *Wprowadzenie do zagadnień komunikacji społecznej*, Wrocław 1993, s. 74.

Z kolei *kompetencje* można rozumieć jako:

zdolność i gotowość do wykonywania zadań na określonym poziomie czy też zdolność stosowania wiedzy, umiejętności i zdolności osobistych, społecznych lub metodologicznych okazywanych w pracy lub nauce oraz karierze zawodowej lub osobistej<sup>8</sup>.

Takie rozumienie kompetencji wskazuje na obecność takich elementów jak: wiedza, umiejętności oraz postawa. Zdaniem Marii Kielar-Turskiej<sup>9</sup> kompetencje komunikacyjne składają się z następujących komponentów:

- wiedzy i umiejętności lingwistycznych, które wpływają na stopień rozumienia i budowania zdań zgodnie z obowiązującymi zasadami gramatycznymi;
- umiejętności dopasowywania sposobów mówienia w zależności od przyjętej interpretacji otaczającej rzeczywistości;
- umiejętności interpretowania znaczeń;
- dopasowywania sposobu komunikacji do stanu emocjonalnego interlokutora;
- umiejętności definiowania przestrzeni komunikacyjnej;
- umiejętności związanych ze stosowaniem reguł komunikacyjnych.

Należy zatem założyć, że jednostka, wchodząc z interakcją z innymi osobami, jest zdolna do interpretowania sytuacji, nadawania znaczeń symbolom pojawiającym się w komunikacji i podtrzymywania konwersacji. Podczas komunikacji, zarówno nadawca komunikatu jak i odbiorca ukazują swoją osobowość oraz kierują się określonymi motywami i postawami. Interlokutorzy podczas komunikacji ukazują stosunek do siebie samych jak i do odbiorcy. Dochodzi więc do interpretowania nie tylko komunikatu słownego lecz także stosunku do samego siebie, do innych co z kolei prowadzi do uruchomienia

---

<sup>8</sup> E. Łoś, A. Reszka, *Metody nauczania stosowane w kształtowaniu kompetencji kluczowych. Technologia informacyjna. Podręcznik metodyki operacyjnej*, Lublin 2009, s. 7.

<sup>9</sup> M. Kielar-Turska, *Poznawcze, językowe i komunikacyjne kompetencje dziecka*, [w:] *Dziecko - nauczyciel - rodzice. Konteksty edukacyjne*, red. R. Piwowarski, Białystok 2003, s. 277-287.

zachowania odbiorcy<sup>10</sup>. Warto zaznaczyć, że kompetencje komunikacyjne są powiązane z kompetencjami umysłowymi oraz językowymi<sup>11</sup>. Funkcjonowanie w świecie społecznym warunkowane jest prawidłowym rozwojem intelektualnym, znajomością języka oraz umiejętnością interpretowania znaczeń pojawiających się w trakcie społecznej wymiany komunikatów.

W jaki sposób dzieci ze spektrum autyzmu funkcjonują w tak rozumianej przestrzeni komunikacyjnej? W dalszej części przybliżone zostaną objawy towarzyszące ogólnorozwojowemu zaburzeniu, jakim jest spektrum autyzmu i na tym tle przedstawione zostaną społeczne zaburzenia komunikacyjne.

## Autyzm - zaburzenie ogólnorozwojowe

Autyzm aktualnie zaliczany jest do zaburzeń neurorozwojowych, których etiologia wiąże się ze złożonymi oddziaływaniami czynników genetycznych jak również środowiskowych<sup>12</sup>. Na podstawie dotychczasowych opracowań dostępnych w literaturze można powiedzieć, że początek badań nad autyzmem należy datować na lata 40. XX wieku. Aktualnie diagnoza autyzmu wczesnodziecięcego została zastąpiona określeniem *zaburzenia spektrum autyzmu* (autism spectrum disorders – ASD). Głównym objawem ASD są występujące w bardzo wczesnym okresie rozwoju deficyty w zakresie interakcji

---

<sup>10</sup> Szerzej na temat przebiegu komunikacji piszą m. in. M. Chomczyńska-Rubacha, *Szkolne środowisko uczenia się*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 240; S. Podobiński, *Komunikacja językowa. Istota przyzwoitości w językowym obcowaniu z innymi*, [w:] *Komunikacja i podmiotowość w relacjach szkolnych*, red. S. Badora, D. Marzec, I. Kosmala, Częstochowa 2001, s. 196-197; E. Skoczylas-Krotla, *Kompetencje językowe nauczycieli - szanse i zagrożenia w edukacji dziecka*, [w:] *Z najnowszych badań nad wczesną edukacją dziecka*, red. T. Banaszkiewicz, W. Szlufik, A. Pękała, Częstochowa 2003, s. 200.

<sup>11</sup> M. Kielar-Turska, *Poznawcze, językowe i komunikacyjne kompetencje dziecka*, op. cit., s. 277-287.

<sup>12</sup> Zob. S.A. Currenti, *Understanding and determining the etiology of autism*, „Cellular and Molecular Neurobiology” 2010, vol. 30, s. 161-171; L. Dodds et al., *The role of prenatal, obstetric and neonatal factors in the development of autism*, „Journal of Autism and Developmental Disorders” 2011, vol. 41, s. 891-902.

społecznych<sup>13</sup>. Najogólniej można powiedzieć, że zasadniczymi objawami stanowiącymi podstawę do diagnozy ASD jest występowanie trzech wymiarów, tj.: zaburzenia rozwoju języka jak również komunikacji, trudności w funkcjonowaniu społecznym oraz ograniczone, niejednokrotnie stereotypowe zainteresowania i zachowania<sup>14</sup>. Wykorzystanie języka w procesie komunikacji ma bardzo różny zakres u dzieci ze spektrum autyzmu. Istnieje grupa dzieci, u których nie wystąpi opanowanie języka werbalnego i są to dzieci nieme, u części dzieci język jest zniekształcony, u niektórych nie pojawia się mowa znaczeniowa<sup>15</sup>. Jednak, jak zaznacza Ewa Pisula<sup>16</sup>, niezależnie od wieku, poziomu rozwoju dziecka czy też zróżnicowania umiejętności językowych, u jednostek ze spektrum autyzmu obserwuje się trudności z inicjowaniem i podtrzymywaniem interakcji społecznych oraz odczytywaniem komunikacji niewerbalnej. Gdy zastanawiamy się nad tym, kiedy można diagnozować dzieci ze spektrum autyzmu nie ma jednoznacznego okresu, jednak z badań wynika, że zaburzenia w społecznym komunikowaniu się można bardzo wcześnie zaobserwować<sup>17</sup>. Pierwsze trudności z komunikacją można dostrzec już w okresie niemowlęcym. Niepokojące mogą być takie zachowania jak: brak zainteresowania słowem mówionym czy też dźwiękiem<sup>18</sup>, brak gestykulacji czy też sygnałów pozawer-

---

<sup>13</sup> K. Yates, *Diagnostyka autyzmu*, „Med. Prakt. Pediatr.” 2009, 3: 79-88.

<sup>14</sup> J. Komender, G. Jagielska, A. Bryńska, *Autyzm i zespół Aspergera*, Warszawa 2009.

<sup>15</sup> E. Pisula, *Autyzm - fakty, wątpliwości, opinie*, Warszawa 1993.

<sup>16</sup> E. Pisula, *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia*, Gdańsk 2010.

<sup>17</sup> E. Pisula, *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*, Sopot 2012; H. Jaklewicz, *Autyzm wczesnodziecięcy - diagnoza, przebieg, leczenie*, Gdańsk 1993; H. Jaklewicz, *Autyzm wczesnodziecięcy - próba wyróżnienia postaci klinicznych*, [w:] *Autyzm, kontrowersje i wyzwania*, red. W. Dykciak, Poznań 1994; H. Jaklewicz, *Zaburzenia mowy - kryterium wczesnej diagnozy autyzmu wczesnodziecięcego*, [w:] *Wokół diagnozowania autyzmu. Wybór tekstów wygłoszonych na I Seminarium Polsko-Francuskim na temat Autyzmu Dziecięcego w Krakowie 1-4 czerwca 1995*, red. A. Gardziel, Kraków 1998; H. Jaklewicz, *Autyzm dziecięcy*, [w:] *Psychiatria wieku rozwojowego*, red. A. Popielarska, M. Popielarska, Warszawa 2000.

<sup>18</sup> G. Jagielska, *Diagnostyka różnicowa i badania diagnostyczne*, [w:] *Autyzm*

balnych<sup>19</sup>. Dzieci często nie reagują na własne imię, obserwuje się u nich ograniczony kontakt wzrokowy, rzadko pojawia się świadomy uśmiech, dziecko ma ograniczone zdolności do naśladowania, ubogą wokalizację. Nie pojawia się także zdolność do tworzenia wspólnego pola uwagi<sup>20</sup>. Zaburzenia komunikacji obejmują nie tylko stronę ekspresywną ale także impresywną, związaną z rozumieniem informacji napływających do nich a wyrażanych za pomocą gestu, mimiki czy też intonacji. Zgodnie z założeniami przyjętymi na początku tekstu a wynikającymi z koncepcji zaproponowanej przez G. Meada, dziecko pod koniec pierwszego roku życia nabywa umiejętności intencjonalnego komunikowania się, uświadamia sobie, że jego zachowanie wywiera wpływ na innych oraz zaczyna posługiwać się gestami, symbolami oraz słowami podczas własnej aktywności. W przypadku dzieci ze spektrum autyzmu te aspekty komunikowania się są zaburzone. Dzieci z ASD mają trudności w nabywaniu konwencjonalnych i symbolicznych aspektów komunikowania się<sup>21</sup>, sporadycznie używają gestów w celu przekazania informacji.

## Zaburzona komunikacja a społeczne funkcjonowanie człowieka

Jakie znaczenie dla społecznego funkcjonowania jednostki ma komunikacja interpersonalna? We wstępie wspomniano o tym, że tworzenie się *uogólnionego innego*, zdobywanie umiejętności interpretowania zachowań innych osób jak również umiejętne posługiwanie się gestami, symbolami pozwala jednostce na normatywne funkcjonowanie w otaczającej ją rzeczywistości. Co zatem dzieje się w przypadku dzieci, u których nie została wykształcona umiejętność odczytywania, interpretowania zachowań komunikacyjnych innych ludzi? W tej części tekstu przybliżone zostaną społeczne konsekwencje

---

*i zespół Aspergera*, red. J. Komender, G. Jagielska, A. Bryńska, Warszawa 2009.

<sup>19</sup> E. Pisula, *Autyzm - fakty, wątpliwości, opinie*, Warszawa 1993.

<sup>20</sup> E.M. Minczakiewicz, J.J. Bleszyński, *Niepełnosprawność intelektualna jako zaburzenie współwystępujące*, [w:] *Diagnoza i terapia logopedyczna osób z niepełnosprawnością intelektualną*, red. J.J. Bleszyński, K. Kaczorowska-Bray, Gdańsk 2012.

<sup>21</sup> M. Skórczyńska, *Autyzm a opóźnienie rozwoju*, [w:] *Dzieci z zaburzeniami łączonymi. Trudne ścieżki rozwoju*, red. B. Winczura, Kraków 2012.



komunikacyjnego funkcjonowania dzieci z ASD. Ukazane zostaną też wybrane metody terapii.

W procesie interakcji między jednostkami pojawia się pole wspólnego zaangażowania, dzięki czemu tworzą się więzi, dochodzi do wzajemnego zrozumienia się jak również następuje nawiązanie kontaktu, a wraz z rozwojem kontaktów interpersonalnych dochodzi do poznania drugiej osoby jako odrębnej jednostki, która myśli i czuje<sup>22</sup>. Niestety w przypadku dzieci, u których zdiagnozowano spektrum autyzmu nie zaobserwujemy zdolności do tworzenia wspólnego pola uwagi. Dzieci ze spektrum autyzmu najczęściej nie wchodzi w relacje rówieśnicze, nie są zainteresowane innymi dziećmi, co z kolei prowadzi do izolowania się od grupy rówieśniczej. Zdarza się, że dziecko nawiązuje kontakty z innymi, ale robi to w sposób nieaprobowany społecznie, co również prowadzi do tego, że rówieśnicy zaczynają je izolować. Społeczną konsekwencją izolacji jest brak prawidłowych warunków socjalizacji, dziecko narażone jest na przeżywanie niepotrzebnych stresów i frustracji, co w efekcie powoduje pojawianie się zachowań agresywnych<sup>23</sup>. Nasilająca się izolacja

niewłaściwie oddziałuje na kształtowanie się cech warunkujących prawidłowe przystosowanie szkolne, wpływa niekorzystnie na przyswajanie wiedzy i umiejętności, utrudnia prawidłowy rozwój osobowości dziecka i jego aktywny i samodzielny udział w życiu społecznym<sup>24</sup>.

Ponieważ dziecko ze spektrum autyzmu nie rozumie komunikatów pozawerbalnych oraz sarkazmów pojawiających się w czasie interakcji a informacje, które do niego docierają są interpretowane w sposób bardzo dosłowny, dochodzi do konfliktów.

---

<sup>22</sup> H.R. Schaffer, *Przyswajanie zasad dialogu*, [w:] *Dziecko w zabawie i świecie języka*, red. A. Brzezińska, T. Czuba, G. Lutomski, B. Smykowski, Poznań 1995; M. Białecka-Pikul, *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu*, Kraków 2002.

<sup>23</sup> D. Ekert-Grabowska, *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, Warszawa 1982, s. 34.

<sup>24</sup> E. Dyduch, *Izolacja społeczna uczniów z obniżoną sprawnością intelektualną w szkole publicznej*, [w:] *Pedagogika specjalna wobec zagrożeń i wyzwań XXI wieku. Materiały z obrad XVI sekcji III Zjazdu Pedagogicznego w Poznaniu*, red. J. Pańczyk, W. Dykcik, Poznań 1999, s. 247

Mowa dzieci autystycznych jest *płaska*, bez prozodii czyli jest monotonna (bez rytmu, melodii, intonacji), zdarza się, że ostatnie głoski są *wyśpiewane* bardzo wysoko (antykadencja). Monotonna mowa, brak zrozumienia naprzemienności komunikatów oraz *zafiksowanie się* na temacie powoduje, że dzieci te stają się uciążliwe dla otoczenia a rówieśnicy starają się unikać kontaktu z dzieckiem autystycznym i niechętnie wchodzi z nim w interakcje. Samo dziecko ma trudności z wychwyceniem wyrazów w innych formach fleksyjnych, zrozumieniu zdrobnień. Dodatkowym utrudnieniem komunikacyjnym jest brak zdolności oddzielania własnych myśli i przekonań od perspektywy innych ludzi.

Na komunikację interpersonalną składają się także komunikaty pozawerbalne. Komunikacja pozawerbalna powinna być zbieżna z komunikatami werbalnymi i stanowić uzupełnienie informacji zawartej w słowach. Na komunikację niewerbalną składają się gesty, mimika, postawa ciała a przede wszystkim nawiązanie i podtrzymanie kontaktu wzrokowego. W przypadku dzieci ze spektrum autyzmu obserwujemy brak nawiązywania kontaktu wzrokowego, niekiedy ich spojrzenie określa się jako *puste*, nie potrafią za pomocą mimiki wyrażać swoich emocji, ale także nie posiadają umiejętności odczytywania komunikatów pozawerbalnych przekazywanych przez innych. Dlatego też bardzo często dochodzi do niezrozumienia przez nich tego co wyrażają interlokutorzy a tym samym może prowadzić to do zerwania konwersacji. Dziecko, nie nawiązując kontaktu wzrokowego nie jest w stanie skupić swojej uwagi na osobie, która do niego kieruje komunikat. Nie skupiając się na mimice dziecko nie potrafi odczytać tej części komunikatu, który został przekazany drogą pozawerbalną.

Należy zaznaczyć, że zaburzona komunikacja dzieci ze spektrum autyzmu nie wynika z braku motywacji czy też z niechęci do nawiązywania kontaktów, ale z faktu niezrozumienia przez dziecko jaki jest cel komunikacji a także ograniczenia w obszarze umiejętności nawiązywania relacji społecznych<sup>25</sup>. Oznacza to, że u dziecka nie pojawia się intencja komunikacyjna. Nie ma ono świadomości istnienia języka, wykorzystywania go do przekazywania swoich myśli

---

<sup>25</sup> A. Pisula, *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia*, Gdańsk 2016 s. 28-29.

a przede wszystkim nie wie, że to właśnie język służy do nawiązywania relacji z innymi.

Z uwagi zarówno na poziom jak i jakość kontaktów społecznych możemy wyróżnić trzy grupy dzieci autystycznych:

- dzieci wycofane - w relacjach interpersonalnych aktywnie unikają kontaktu z innymi, nie pojawia się u nich żadna reakcja w chwili, gdy w polu ich funkcjonowania zabraknie na przykład rodzica. Dzieci te nie mają potrzeb o charakterze społecznym, nie nawiązują kontaktu wzrokowego a podejmowana przez nich aktywność, jaką jest np. zabawa, jest stereotypowa i schematyczna;
- dzieci bierne - nie wchodzą spontanicznie w kontakty z innymi, akceptują obecność innych, ale nie inicjują interakcji, sposób nawiązywania przez nie kontaktów jest rutynowy, odpowiadają na pytania, ale ma to charakter schematyczny i wyuczony;
- dzieci aktywne - próbują nawiązać relacje z innymi, ale z uwagi na brak zdolności rozumienia i rozpoznawania stanów emocjonalnych oraz intencji innych osób sposób nawiązywania relacji jest specyficzny i mało skuteczny a przede wszystkim zdominowany przez samo dziecko.

Przyjmując, że prawidłowe funkcjonowanie jednostki zarówno w sferze intelektualnej, emocjonalnej jak i społecznej warunkowane jest tym, w jaki sposób i w jakim stopniu potrafi ona nawiązywać poprawne relacje komunikacyjne, na ile potrafi odczytywać swoje oraz innych stany emocjonalne, interpretować zachowania własne jak również innych przez pryzmaty przyjętej definicji roli można zauważyć, że dzieci ze spektrum autyzmu wykazują bardzo duże deficyty w wyżej wymienionych obszarach. Brak zrozumienia ze strony innych bardzo często prowadzi do frustracji, wywołuje zachowania agresywne.

## Podsumowanie

Bez wątplenia występowanie u jednostki *triady autystycznej* powoduje, że zarówno rodzice, nauczyciele jak i najbliższe otoczenie dziecka powinno nauczyć się rozpoznawać stany emocjonalne dziecka. Zaakceptowanie faktu, że dziecko ze spektrum autyzmu nie jest w stanie rozpoznać stanów emocjonalnych innych osób, pozwoli mu na unikanie odrzucenia czy izolacji.

Zważywszy na to, że zakres komunikowania się z innymi sprzyja zarówno poznaniu drugiej osoby jak również budowaniu obrazu samego siebie, niezwykle ważne jest podejmowanie zarówno przez rodziców jak i wychowawców działań zmierzających do włączenia dziecka ze spektrum autyzmu do grupy rówieśniczej. Pracując z dzieckiem ze spektrum autyzmu warto ćwiczyć z nim używanie zwrotów wolicjonalnych, budować kompetencje narracyjne, językowe oraz włączać do terapii ćwiczenia z zakresu teorii umysłu. Ponieważ mowa dziecka jest monotonna, pozbawiona prozodii warto wykorzystywać dorobek z zakresu emisji głosu i, poczynając od ćwiczeń oddechowych, pracować z dzieckiem nad umiejętnością posługiwania się głosem.

Nauczenie dziecka komunikowania się ze światem zewnętrznym stanowi dla niego narzędzie niezbędne do wyrażania siebie. Zauważa ono komunikacyjną funkcję mowy i uczy się właściwie z niej korzystać.

## Bibliografia

- Attwood T., *Zespół Aspergera: wprowadzenie*, Poznań 2006.
- Białecka-Pikul M., *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu*, Kraków 2002.
- Białecka-Pikul M., *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*, Kraków 2012.
- Chomczyńska-Rubacha M., *Przyswajanie zasad dialogu Szkolne środowisko uczenia się*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, Warszawa 2003.
- Currenti S.A., *Understanding and determining the etiology of autism*, „Cellular and Molecular Neurobiology” 2010, vol. 30, s. 161-171.
- Dodds L. et al., *The role of prenatal, obstetric and neonatal factors in the development of autism*, „Journal of Autism and Developmental Disorders” 2011, vol. 41, s. 891-902.
- Dobek-Ostrowska B., *Wprowadzenie do zagadnień komunikacji społecznej*, Wrocław 1993.
- Dyduch E., *Izolacja społeczna uczniów z obniżoną sprawnością intelektualną w szkole publicznej*, [w:] *Pedagogika specjalna wobec zagrożeń i wyzwań XXI wieku. Materiały z obrad XVI sekcji III Zjazdu Pedagogicznego w Poznaniu*, red. J. Pańczyk, W. Dykciak, Poznań 1999.
- Ekert-Grabowska D., *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, Warszawa 1982.
- Haman, M., *Dziecięca „teoria umysłu” a kompetencja komunikacyjna dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, red. B. Bokus, M. Haman, Warszawa 1992.

- Jagielska G., *Diagnostyka różnicowa i badania diagnostyczne* [w:] *Autyzm i zespół Aspergera*, red. J. Komender, G. Jagielska, A. Bryńska, Warszawa 2009.
- Jaklewicz H., *Autyzm dziecięcy*, [w:] *Psychiatria wieku rozwojowego*, red. A. Popielarska, M. Popielarska, Warszawa 2000.
- Jaklewicz H., *Autyzm wczesnodziecięcy - diagnoza, przebieg, leczenie*, Gdańsk 1993.
- Jaklewicz H., *Autyzm wczesnodziecięcy - próba wyróżnienia postaci klinicznych* [w:] *Autyzm, kontrowersje i wyzwania*, red. W. Dykcik, Poznań 1994.
- Jaklewicz H., *Zaburzenia mowy – kryterium wczesnej diagnozy autyzmu wczesnodziecięcego*, [w:] *Wokół diagnozowania autyzmu. Wybór tekstów wygłoszonych na I Seminarium Polsko-Francuskim na temat Autyzmu Dziecięcego w Krakowie 1-4 czerwca 1995*, red. A. Gardziel, Kraków 1998.
- Kielar-Turska M., *Poznawcze, językowe i komunikacyjne kompetencje dziecka*, [w:] *Dziecko - nauczyciel - rodzice. Konteksty edukacyjne*, red. R. Piwowski, Białystok 2003.
- Komender J, Jagielska G, Bryńska A., *Autyzm i zespół Aspergera*, Warszawa 2009.
- Kozdroń A., *Zespół Aspergera: zrozumieć, aby pomóc*, Warszawa 2015.
- Łoś E., Reszka A., *Metody nauczania stosowane w kształtowaniu kompetencji kluczowych. Technologia informacyjna. Podręcznik metodyki operacyjnej*, Lublin 2009.
- Mead G. H., *The Philosophy of the Present*, LaSalle, III: Open Court Publishing 1959.
- Minczakiewicz E.M., Błeszyński J.J., *Niepelnosprawność intelektualna jako zaburzenie współwystępujące*, [w:] *Diagnoza i terapia logopedyczna osób z niepełnosprawnością intelektualną*, red. J.J. Błeszyński, K. Kaczorowska-Bray, Gdańsk 2012.
- Pisula E., *Autyzm - fakty, wątpliwości, opinie*, Warszawa 1993.
- Pisula E., *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia*, Gdańsk 2010.
- Pisula E., *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*, Sopot 2012.
- Podobiński S., *Komunikacja językowa. Istota przyzwoitości w językowym obcowaniu z innymi*, [w:] *Komunikacja i podmiotowość w relacjach szkolnych*, red. S. Badora, D. Marzec, I. Kosmała, Częstochowa 2001.
- Przetacznikowa M., *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, Warszawa 1973.
- Putko, A. *Teoria umysłu a zakres efektu starszego rodzeństwa oraz jego związki z zabawą w udawanie i kontrolą hamowania*, „*Studia Psychologiczne*” 2004, 42(2), 69-80.
- Putko, A., *Dziecięca „teoria umysłu” w fazie jawnej i utajonej a funkcje wykonawcze*, Poznań 2008.

- Rynkiewicz A., *Zespół Aspergera: inny mózg, inny umysł*, Gdańsk 2009.
- Preismann Ch., *Zespół Aspergera: jak z nim żyć, jak pomagać, jak prowadzić terapię*, Sopot 2012.
- Schaffer H.R., *Przyswajanie zasad dialogu*, [w:] *Dziecko w zabawie i świecie języka*, red. A. Brzezińska, T. Czuba, G. Lutomski, B. Smykowski, Poznań 1995.
- Skoczylas-Krotla E., *Kompetencje językowe nauczycieli - szanse i zagrożenia w edukacji dziecka*, [w:] *Z najnowszych badań nad wczesną edukacją dziecka*, red. T. Banaszkiewicz, W. Szlufik, A. Pękala, Częstochowa 2003.
- Skórczyńska M., *Autyzm a opóźnienie rozwoju*, [w:] *Dzieci z zaburzeniami łączonymi. Trudne ścieżki rozwoju*, red. B. Winczura, Kraków 2012.
- Yates K., *Diagnostyka autyzmu*, „Med. Prakt. Pediatr.” 2009, 3, 79-88.

### **Streszczenie**

Funkcjonowanie jednostki w świecie jest nierozzerwalnie związane z interakcjami z drugą osobą. To, w jaki sposób odczytujemy informacje nadawane przez innych, uzależnione jest od posiadanej przez nas umiejętności rozumienia komunikatów oraz rozpoznawania stanów emocjonalnych i intencji naszego rozmówcy. Niestety istnieje grupa osób, u których można zaobserwować zaburzenia mowy i języka, komunikacji pozawerbalnej, zaburzenia relacji społecznych, w tym szczególnie brak rozwoju empatii oraz symptomy braku płynności i elastyczności w przebiegu procesów myślowych oraz zachowania. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie społecznych konsekwencji funkcjonowania dzieci, u których procesy komunikacyjne są zaburzone.

**Słowa kluczowe:** komunikacja, rozwój, spektrum autyzmu

### **Abstract**

The functioning of the individual in the world is inextricably linked to interaction with another person. How we read the messages broadcast by another person depends on our ability to understand messages and recognize the emotional states and intentions of our interlocutor. Unfortunately, there is a group of people who can observe speech and language disorders, non-verbal communication, disorders of social relations including a particular lack of development of empathy and symptoms of lack of fluidity and flexibility in the course of thought processes and behavior. The purpose of this article is to show the social consequences of the functioning of children whose communication processes are disturbed.

**Key words:** communication, development, autism spectrum