

**Załącznik nr 16 do regulaminu konkursu**

# **Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży**

**Standardy, wytyczne oraz wskazówki do przygotowania  
i adaptacji narzędzi diagnostycznych dla dzieci i młodzieży z wybranymi  
specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi**

Praca zbiorowa pod redakcją  
Prof. dr hab. Kazimiery Krakowiak

## Spis treści

Wstęp .....	4
Rozdział I	
Ogólne standardy, wytyczne i wskazówki postępowania diagnostycznego w badaniach dzieci i młodzieży z wybranymi specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi .....	9
I.1. Założenia koncepcji diagnozy specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży ( <i>Kazimiera Krakowiak</i> ) .....	9
I. 2. Diagnoza – definicja – klasyfikacje – modele – narzędzia ( <i>Agnieszka Dłużniewska, Magdalena Szubielska</i> ) .....	22
I. 3. Etapy diagnozy dziecka ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi ( <i>Jolanta Panasiuk</i> ) .....	58
I. 4. Zasady postępowania diagnostycznego w badaniach uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi ( <i>Ewa Domagała-Zyśk, Agnieszka Dłużniewska</i> ).....	77
Rozdział II	
Adaptacje procesu diagnostycznego i narzędzi diagnostycznych .....	90
II. 1. Adaptacja procesu diagnostycznego ( <i>Aleksandra Borowicz</i> ) .....	90
II. 2. Wskazówki dotyczące dostosowania języka narzędzi diagnostycznych do specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych badanych osób ( <i>Renata Kołodziejczyk, Kazimiera Krakowiak</i> ) .....	101
II.3. Wskazówki dotyczące dostosowania formy graficznej narzędzi diagnostycznych do specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych badanych osób ( <i>Ewa Niestorowicz, Magdalena Szubielska, Bogusław Marek</i> ) .....	114
II. 4. Możliwości dostosowania testów psychometrycznych do specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych badanych osób ( <i>Magdalena Szubielska</i> ) .....	133
Rozdział III	
Szczegółowe standardy, wytyczne i wskazówki do przygotowania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego.....	151
III. 1. Standardy, wytyczne i wskazówki do przygotowania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży z uszkodzeniami wzroku ( <i>Ewa Niestorowicz, Magdalena Szubielska, Bogusław Marek</i> ).....	151
III. 2. Standardy, wytyczne i wskazówki do przygotowania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu ( <i>Kazimiera Krakowiak, Aleksandra Borowicz, Agnieszka Dłużniewska, Renata Kołodziejczyk</i> ) .....	172
III. 3. Standardy i wskazówki przygotowywania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera ( <i>Jolanta Panasiuk</i> ) .....	194

III. 4. Standardy i wskazówki przygotowywania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży z afazją dziecięcą ( <i>Jolanta Panasiuk</i> ) .....	225
III. 5. Standardy i wskazówki przygotowywania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz trudnościami w uczeniu się ( <i>Ewa Domagała-Zyśk</i> ) .....	255
III.6. Standardy i wskazówki przygotowywania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży odmiennych językowo i kulturowo ( <i>Kazimiera Krakowiak, Renata Kołodziejczyk</i> ).....	270
Zakończenie.....	292

## Wstęp

Wczesne wykrywanie i trafne diagnozowanie specjalnych potrzeb rozwojowych oraz edukacyjnych dzieci i młodzieży stanowi podstawę troski o zapewnianie im warunków sprzyjających urzeczywistnieniu potencjału rozwojowego, osiągnięciu wykształcenia odpowiadającego temu potencjałowi i przygotowaniu się do samodzielnego, wartościowego i satysfakcjonującego życia w społeczeństwie w okresie dorosłości. Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne występują przede wszystkim u osób, które na skutek utrudnień, zakłóceń i zaburzeń rozwoju – spowodowanych przez rozmaite czynniki biologiczne i społeczne – mają trudności w – szeroko rozumianym – uczeniu się, czyli w integralnym rozwoju biologicznym, psychicznym, społecznym i moralno-duchowym. Osoby te – pozbawione wsparcia – są zagrożone niepełnosprawnością i marginalizacją, a nawet upośledzeniem społecznym i wykluczeniem. Przede wszystkim jednak zagraża im ograniczenie aktywizacji i utrata potencjału rozwojowego, który posiadają.

Specjalne potrzeby edukacyjne, a niekiedy także rozwojowe, występują również u dzieci i młodzieży z nietypowymi zasobami zdolności i szczególnych uzdolnień, czyli wybitnie zdolnych i utalentowanych kierunkowo. Im również – w sytuacji braku zaspokojenia potrzeb – zagraża ograniczenie aktywizacji i utrata potencjału rozwojowego.

Osobną grupę stanowią dzieci i młodzież, które wychowywały się lub wychowują w środowiskach o innej kulturze i używających innego języka niż używana w szkole odmiana języka ogólnopolskiego. Ta grupa dzieci/uczniów może doświadczać trudności w komunikowaniu się oraz w adaptacji społecznej i przeżywać trudne problemy psychiczne związane odmiennością wiedzy o świecie oraz z zakłóceniem poczucia przynależności i poczuciem obcości, a także utrudnieniami w rozwoju tożsamości.

Najczęściej przyczynę niekorzystnej sytuacji dziecka/ucnia stanowią bariery w zmysłowym dostępie do środowiska społeczno-przyrodniczego oraz ograniczenia i zakłócenia w podejmowaniu czynności poznawczych i w komunikowaniu się z innymi osobami albo zaburzenia procesów neuropsychicznych stanowiących biologiczną bazę tych czynności. Trafna, szczegółowa i wszechstronna diagnoza barier blokujących rozwój umożliwia podjęcie działań wspierających i edukacyjno-terapeutycznych, które – przy udziale charakterystycznej dla dzieci i młodzieży zdolności adaptacji do środowiska i plastyczności układu nerwowego – dają szansę na zniwelowanie tych barier, przewyciężanie trudności i harmonijny rozwój. Dobre rozpoznanie i rozumienie specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dziecka/ucnia przez nauczycieli i rodziców jest warunkiem decydującym o poprawności oddziaływań wychowawczych oraz tworzenia środowiska sprzyjającego jego prawidłowej socjalizacji i wydajności uczenia się.

Staranne i powszechne zaspokajanie specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży wymaga wypracowania systemu skoordynowanej, wielospecjalistycznej opieki nad dziećmi i młodzieżą oraz nad rodzinami, w których się wychowują, a także upowszechnienia jednolitych standardów postępowania diagnostycznego, terapeutycznego, usprawniająco-kompensacyjnego, korekcyjnego, rehabilitacyjnego i edukacyjnego. U podstaw takiego systemu musi działać sprawny system diagnozowania, ukierunkowany na jak najrzetelniejsze rozpoznanie potrzeb poszczególnych osób oraz precyzyjne i jasne określenie koniecznych działań wspierających, terapeutycznych i edukacyjnych. Opis ten powinien być dostępny nie tylko dla specjalistów reprezentujących poszczególne dyscypliny naukowe i specjalności zawodowe, ale również dla całego środowiska wspierającego rozwój i edukację danej osoby.

Celem niniejszego opracowania jest wskazanie naukowych podstaw koncepcji systemu diagnozowania, sformułowanie obligatoryjnych zasad postępowania diagnostycznego, uzasadnienie konieczności upowszechnienia zasady dostosowania procedur diagnozowania oraz doboru i adaptacji narzędzi diagnozy do specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży (wg Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach).

Autorzy stawiają sobie następujące zadania:

1. Określenie teoretycznych podstaw koncepcji diagnozy specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży.
2. Sformułowanie obligatoryjnych zasad postępowania diagnostycznego w przypadkach zaburzeń rozwoju i niepełnosprawności u dzieci i młodzieży.
3. Opracowanie standardów przebiegu postępowania diagnostycznego i opisywania specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży z najczęściej występującymi rodzajami zaburzeń rozwoju oraz niepełnosprawności.
4. Opracowanie zasad adaptacji metod i narzędzi diagnozy.
5. Opracowanie szczegółowych wskazówek dotyczących dostosowania języka narzędzi diagnostycznych do specjalnych potrzeb badanych osób.
6. Opracowanie szczegółowych wskazówek dotyczących dostosowania plastycznej i graficznej postaci narzędzi diagnostycznych do specjalnych potrzeb badanych osób.

Trudność, a zarazem istota podjętych zadań wynika z samego celu diagnozowania specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży, w którym tkwi swoisty paradoks: aby je rozpoznać i określić należy dysponować metodami i narzędziami pomiaru, które wcześniej uwzględniają ich istnienie i wynikające z niego utrudnienia w samym procesie diagnozowania.

Jednakże przyjęte z góry założenia dotyczące ograniczeń w funkcjonowaniu osoby badanej – oparte na gotowych, wcześniej istniejących modelach – ukierunkowuje postępowanie diagnostyczne i determinuje wynik diagnozy. Utrudnienia te powodują to, że diagnoza z łatwością ujawnia stan negatywny: dysfunkcje i deficyty. Takie wyniki uzyskuje się zwykle z zastosowaniem standardowych metod psychometrycznych, które należy uznać za – niewątpliwie – konieczne, ale zdecydowanie niepełne i niewystarczające, a w wielu przypadkach także za ukazujące obraz potencjału rozwojowego badanej osoby w ujęciu uproszczonym i schematycznym.

Celem diagnozowania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych jest natomiast ujawnienie stanu pozytywnego: zasobów psychicznych oraz źródeł energii i motywacji do uczenia się. Należy zatem poszukiwać rozwiązań metodycznych, które pozwolą wielostronnie i wielospecjalistycznie ujmować istniejący potencjał rozwojowy każdej osoby oraz określać warunki jego aktywizacji, wskazując na możliwości terapii, wsparcia psychicznego, usprawniania, kompensacji, korekcji i wsparcia społecznego, czyli – szeroko rozumianego – wspierania edukacji oraz integralnego rozwoju osoby.

Podjęte zadania stanowią kolejny krok w działaniach na rzecz wypracowania systemu skoordynowanej, wielospecjalistycznej opieki nad dziećmi i młodzieżą ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi w Polsce.

Struktura niniejszego opracowania odzwierciedla złożoność opisywanego problemu. Praca składa się z trzech części. Dwie pierwsze mają na celu zapoznać czytelnika z ogólnymi założeniami rzetelnej diagnozy funkcjonalnej oraz ideą tworzenia narzędzi diagnostycznych dostosowanych w swej strukturze i procedurze do specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży. Część trzecia zawiera szczegółowe wytyczne odnoszące się do poszczególnych rodzajów zaburzeń i niepełnosprawności.

Część pierwsza zatytułowana ***Ogólne standardy i wskazówki postępowania diagnostycznego w badaniach dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*** składa się z czterech rozdziałów. W pierwszym z nich Kazimiera Krakowiak prezentuje cele i założenia koncepcji diagnozy specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży. Autorka zapoznaje czytelnika z głównymi zasadami oraz warunkami działania diagnostycznego, a także z typologią sposobów komunikowania się, podkreślając kluczową rolę skutecznego komunikowania się w całym procesie diagnostycznym. W kolejnym rozdziale Agnieszka Dłużniewska i Magdalena Szubielska charakteryzują pojęcie diagnozy, wskazując na jej główne cechy definicyjne oraz bogactwo klasyfikacji uwzględniające różne kryteria podziału. Autorki prezentują również zestawienie różnych narzędzi diagnostycznych odmiennych ze względu na cel i sposób prowadzenia badania. Jolanta Panasiuk w swoim rozdziale kontynuuje rozważania ogólne charakteryzując poszczególne etapy diagnozy.

Podkreśla, że dla tego typu diagnozy studium przypadku jest podstawową procedurą diagnostyczną, w ramach której z powodzeniem wykorzystuje się zarówno metody badań ilościowych jak i jakościowych. W procedurze tej wyróżnia zatem etap oceny klinicznej, psychologiczno-pedagogicznej, logopedycznej oraz społecznej. Na podsumowanie tej części Ewa Domagała-Zyśk i Agnieszka Dłużniewska prezentują i porządkują zasady postępowania diagnostycznego w badaniach uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi różnicując je ze względu na kryterium wieku, a więc od urodzenia do momentu podjęcia nauki w szkole oraz dzieci i młodzież w wieku szkolnym.

Druga część opracowania zatytułowana **Rodzaje adaptacji procesu diagnostycznego i narzędzi diagnostycznych** koncentruje uwagę czytelnika na problemie niedostosowania większości narzędzi diagnostycznych do możliwości dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i wskazuje obszary modyfikacji i dostosowań, dzięki którym można dokonać adaptacji narzędzi i całego procesu diagnostycznego do potrzeb różnych grup odbiorców. Rozważania te rozpoczyna rozdział Aleksandry Borowicz na temat możliwości adaptacji procesu diagnostycznego. Autorka opisuje jak – uwzględniając potrzeby i ograniczenia badanych – można dostosować warunki badania, aby zagwarantować im najwyższą jakość. Kolejne rozdziały zaś prezentują różne rodzaje adaptacji samego narzędzia diagnostycznego, aby spełniały wymogi rzetelności, trafności i minimalizowały ryzyko błędu pomiaru. Kazimiera Krakowiak i Renata Kołodziejczyk opisują, w jaki sposób należy modyfikować język instrukcji, poleceń i samych zadań testowych, aby treść zadań była zrozumiała dla badanych osób z różnymi rodzajami ograniczeń w zakresie kompetencji i doświadczeń językowych. Punktem wyjścia staje się tu wiedza o tzw. języku uniwersalnym. Autorki podkreślają, że w sytuacjach skrajnych niedoborów umiejętności językowych można, a nawet należy zastosować odpowiednio dobrane wspomagające lub alternatywne metody komunikacji. Bogusław Marek, Ewa Niestorowicz i Magdalena Szubielska podejmują kolejny, niezwykle ważny aspekt modyfikacji narzędzi diagnostycznych, jakim jest dostosowanie formy graficznej do możliwości percepcyjnych różnych grup odbiorców. Najwięcej zaleceń w tym obszarze dotyczy oczywiście osób z dysfunkcją wzroku, ale wbrew pozorom, w innych zaburzeniach, takich jak autyzm, ADHD, trudności szkolne, w tym dysleksja, a nawet uszkodzenia słuchu, również odpowiednio dostosowana forma graficzna może pełnić funkcję wspomagającą. Ostatni rozdział tej części, opracowany przez Magdalenę Szubielską, podejmuje złożony problem tworzenia adaptacji testów psychometrycznych. Aby dokonać adaptacji oraz zapewnić trafność i rzetelność testów wystandaryzowanych należy przeprowadzić odpowiednią procedurę, która ma na celu wypracowanie wersji docelowej narzędzia. Opis uwzględnia fazę tworzenia adaptacji, następnie ilościowej i jakościowej weryfikacji narzędzia, by wypracować ostateczną wersję docelową opatrzoną we własną normalizację i standaryzację, a także instrukcję i klucze oceny. Autorka wskazuje również na trudności, jakie na każdym etapie prac mogą się pojawić.

Część trzecia opracowania zatytułowana ***Szczegółowe standardy, wytyczne i wskazówki do przygotowania i adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego*** to zbiór instrukcji jak zorganizować proces tworzenia adaptacji dla konkretnych wybranych grup dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Część ta składa się z sześciu rozdziałów, z których każdy dotyczy innej grupy. W obrębie każdego rozdziału przyjęty został ramowy schemat opisu, a więc charakterystyka grupy docelowej, możliwości dostosowania warunków realizacji badania oraz proces adaptacji narzędzia diagnostycznego. Rozdział pierwszy opracowany przez Bogusława Marka, Ewę Niestorowicz i Magdalenę Szubielską zawiera opis możliwości tworzenia adaptacji narzędzi diagnostycznych dla dzieci i młodzieży z uszkodzeniami wzroku. W rozdziale drugim Kazimiera Krakowiak, Agnieszka Dłużniewska, Renata Kołodziejczyk i Aleksandra Borowicz omówiły czynniki, które decydują o różnych rodzajach adaptacji narzędzi i procesu diagnostycznego w wewnątrznie zróżnicowanej grupie osób z uszkodzeniami słuchu. Standard trzeci przygotowany przez Jolantę Panasiuk charakteryzuje wymagania, jakie musi spełnić adaptacja narzędzi diagnostycznych dla dzieci i młodzieży ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera. Natomiast kolejny, opracowany przez tę samą autorkę, koncentruje się na problematyce adaptacji przygotowywanych dla osób z afazją dziecięcą. Rozdział piąty, autorstwa Ewy Domagały-Zyśk, zawiera zbiór szczegółowych wskazówek, jak przygotować adaptacje narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim oraz trudnościami w uczeniu się, w tym z dysleksją, dysgrafią, dysortografią, dyskalkulią, ADD i ADHD. Ostatni rozdział, przygotowany przez Kazimierę Krakowiak i Renatę Kołodziejczyk, jest poświęcony problematyce osób odmiennych językowo i kulturowo oraz możliwości tworzenia i modyfikowania narzędzi diagnostycznych uwzględniających specyficzne doświadczenia językowe i kulturowe tej grupy.

Wszystkie zamieszczone w poradniku standardy i wskazówki mają posłużyć specjalistom do przygotowania nowych narzędzi oraz do tworzenia adaptacji narzędzi służących do rzetelnej diagnozy dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Będą pomocne również pracownikom poradni psychologiczno-pedagogicznych, którzy na co dzień zajmują się przeprowadzaniem diagnozy dzieci i młodzieży o bardzo zróżnicowanych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych.



## Rozdział I

### Ogólne standardy, wytyczne i wskazówki postępowania diagnostycznego w badaniach dzieci i młodzieży z wybranymi specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi

Kazimiera Krakowiak

*Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II*

*Instytut Pedagogiki, Katedra Pedagogiki Specjalnej*

#### I.1. Założenia koncepcji diagnozy specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży

Niniejszy poradnik, przygotowany przez zespół specjalistów reprezentujących różne dziedziny i dyscypliny naukowe, opiera się na dostępnej współcześnie wiedzy dotyczącej rozwoju i wychowania człowieka oraz czynników utrudniających i zaburzających ten proces, a także sposobów usuwania przyczyn i przewycięzania skutków utrudnień oraz zaburzeń. Celem, który stawiają sobie autorzy jest dokonanie syntezy tej wiedzy w sposób umożliwiający jej praktyczne wykorzystanie w tworzeniu ogólnopaństwowego, spójnego systemu wsparcia dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi, a także jego podsystemów regionalnych i środowiskowych. Pierwszym zadaniem w tworzeniu takiego systemu jest wypracowanie i wprowadzenie do powszechnej praktyki standardów diagnozowania specjalnych potrzeb poszczególnych dzieci/uczniów oraz przygotowanie narzędzi zapewniających obiektywizm, całościowość i wieloaspektowość, dokładność oraz przejrzystość i jasność diagnozy.

Dokonując podsumowań i uogólnień autorzy wykorzystują przede wszystkim dorobek polskiej pedagogiki specjalnej i jej poszczególnych subdyscyplin, a także psychologii i logopedii oraz językoznawstwa edukacyjnego i stosowanego, jak również najważniejsze koncepcje i najcenniejsze wyniki badań nauki światowej. Dbając o jasność wyводу i przejrzystość tekstu autorzy rezygnują ze szczegółowego prezentowania stanu badań oraz poglądów i sporów dotyczących tej problematyki. Chodzi o to, aby uniknąć – zbędnego ze względu na funkcje niniejszego tekstu – nasycenia dygresjami, porównywaniem poglądów i rozpoznawaniem relacji między poszczególnymi ujęciami teoretycznymi oraz dokonaniem poszczególnych badaczy i teoretyków. Wyrażając szacunek i wdzięczność dla wszystkich autorów dzieł fundamentalnych oraz inspirujących, informujemy, że zamieszczone w tekście odsyłacze odnoszą się przede wszystkim do prac poszerzających podjęte wątki.

Celem diagnozy funkcjonalnej specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych jest – w miarę wszechstronne – poznanie indywidualnych potrzeb poszczególnych dzieci/uczniów i opisanie ich w

języku zrozumiałym dla wszystkich osób zaangażowanych w działania na rzecz każdego dziecka: specjalistyczne terapeutyczne i edukacyjne, ale także wspierające i wychowawcze, w środowisku rodzinnym, szkolnym i lokalnym. Dobre rozumienie specjalnych potrzeb dziecka/ucznia przez całe jego najbliższe otoczenie społeczne jest czynnikiem sprzyjającym empatii i życzliwości wobec niego, co z kolei stanowi konieczny warunek zaspokojenia jego podstawowych potrzeb psychicznych. Należy przypomnieć prawdę podkreślaną od dawna przez pedagogów specjalnych, że osoby obarczone zaburzeniami rozwoju i niepełnosprawnościami mają takie same potrzeby psychiczne jak wszyscy ludzie (Sękowska 2001). Potrzebują przede wszystkim poczucia bezpieczeństwa oraz akceptacji, szacunku i uznania, a także warunków do samorealizacji. Ich specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne wynikają z trudności w zaspokajaniu potrzeb podstawowych. Wsparcia w ich zaspokajaniu mogą udzielać tylko ci, którzy umiejętnie komunikują się z potrzebującymi i dzięki temu rozumieją ich indywidualne trudności.

Specjalne potrzeby rozwojowe (SPR) i specjalne potrzeby edukacyjne (SPE) dzieci i młodzieży w niniejszym poradniku są rozumiane szeroko i dotyczą wszystkich osób, które doświadczają trudności w swobodnym, umożliwiającym rozwój i satysfakcjonującym życiu w środowisku społecznym i we wspólnocie szkolnej. Ten sposób definiowania jako pierwsza zaproponowała Mary Warnock w dokumencie The Warnock Report. Special Educational Needs opublikowanym w 1978 roku w Londynie przez Her Majesty's Stationery Office. Takie podejście pozwala na unikanie stygmatyzującej medycznej kategoryzacji dzieci/uczniów oraz diagnozowanych u nich deficytów. Pozwala także rozszerzyć zakres wsparcia na potrzeby wynikające z różnych – także dotychczas nieopisanych i nie wyjaśnionych – przyczyn, zwłaszcza nowych zjawisk społeczno-kulturowych i cywilizacyjnych. Obowiązujące w Polsce i w Unii Europejskiej przepisy prawne uwzględniają różnorakie potrzeby uczniów wynikające z tych zjawisk, np. migracji, sytuacji kryzysowych, przynależności do mniejszości narodowej lub grupy etnicznej.

W myśl tej koncepcji uznaje się za niewskazane tworzenie osobnych kategorii dzieci/uczniów z określonymi deficytami i wyodrębnianie osób z niepełnosprawnościami. Główne argumenty przemawiające przeciw kategoryzacji są dwa: 1) ryzyko stygmatyzacji tych osób, 2) właściwości rozwojowe dziecięcego organizmu, a zwłaszcza układu nerwowego, które tworzą szanse kompensacji i rozwoju niektórych funkcji. Warto też uwzględnić argument dodatkowy, który wynika z osiągnięć medycyny, w tym diagnostyki, protetyki i metodyki rehabilitacji, które zmieniają obraz wielu zjawisk o charakterze patologii i powodują konieczność weryfikacji poprzednich diagnoz. Przedwczesne nazywanie problemów dzieci/uczniów tradycyjnymi terminami często utrudnia rozumienie samych problemów, a zwłaszcza przyczynia się do zaniechania

poszukiwań zmierzających do ich dogłębnego wyjaśnienia w świetle nowej wiedzy. Istnieją także liczne utrudnienia w rozwoju oraz funkcjonowaniu szkolnym i życiowym dzieci i młodzieży, których nie można zaliczyć do określonych rodzajów niepełnosprawności. Z drugiej zaś strony w obrębie tradycyjnie wyodrębnianych kategorii występuje wielorakie zróżnicowanie w funkcjonowaniu, które musi być uwzględniane zarówno w pomocy psychologiczno-pedagogicznej, jak i we wszystkich działaniach zmierzających do wsparcia edukacyjnego.

Diagnoza funkcjonalna daje możliwość wieloaspektowego rozpoznania przyczyn zakłóceń w harmonijnym przebiegu rozwoju dziecka/ucznia, pozwalając na jednoczesne uwzględnianie czynników biologicznych i uwarunkowań społecznych, a zwłaszcza na dostrzeganie zjawisk wynikających z ich wzajemnych oddziaływań, których konsekwencją są – trudne do uchwycenia – powikłania przyczynowo-skutkowe prowadzące do zaburzeń w uczeniu się i rozwoju osobowości. Trafne rozpoznawanie tych powikłań stanowi główne zadanie diagnozy zmierzającej do określenia specjalnych potrzeb rozwojowych i/lub edukacyjnych dziecka/ucznia w sposób umożliwiający poszukiwanie rozwiązań zaradczych.

Ważnym argumentem przemawiającym za podejściem poszerzającym rozumienie specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży jest teza, że dzięki rozszerzeniu obszaru obserwacji i działań diagnostycznych możliwe jest rozpoznawanie nie tylko deficytów i dysfunkcji, ale również potencjału rozwojowego dzieci/uczniów wybitnie zdolnych i uzdolnionych w dziedzinach kierunkowych. Należy również uwzględnić fakt, że wybitne zdolności i uzdolnienia nierzadko występują razem z deficytami, chorobami przewlekłymi, a nawet niepełnosprawnościami, które blokują ich ujawnienie się i urzeczywistnienie. Edukacja powinna być dostosowana do potrzeb wszystkich grup dzieci i młodzieży, także tych, których potrzeby są „nietypowe”, „szczególne”, a zatem specjalne. Poznawcze ujmowanie tych potrzeb powinno być jak najszersze, a zarazem jak najstaranniej skoncentrowane na indywidualnej sytuacji poszczególnych osób. Wszelkie postępowanie terapeutyczne, usprawniające, kompensacyjne i korekcyjne oraz wspierające motywację do uczenia się – ażeby było skuteczne – musi mieć charakter indywidualny i skoncentrowany na osobie oraz na jej relacjach ze środowiskiem społeczno-przyrodniczym, w którym żyje i rozwija się. Celem diagnozy jest jak najpełniejsze poznanie barier i utrudnień, które zaburzają harmonię tych relacji i przyczyniają się do zahamowania integralnego – biologicznego, poznawczego, społeczno-emocjonalnego i moralno-duchowego – rozwoju dziecka/ucznia.

W poradniku za punkt odniesienia przyjmuje się definicje specjalnych potrzeb rozwojowych (SPR) i edukacyjnych (SPE), zaproponowane przez Zespół Ekspertów ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych, powołany w 2008 roku przez ministra edukacji narodowej (Zaremba 2014):

*Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi to te, u których stwierdza się spektrum objawów utrudniających lub uniemożliwiających funkcjonowanie: ruchowe, sensoryczne, poznawcze, w zakresie komunikacji, emocjonalno-społeczne i/lub psychiczne, wpływających na jakość życia i pełnienie ról społecznych teraz i/lub w przyszłości.*

*Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi to te, u których stwierdza się zagrożenie niepełnosprawnością, wszelkie dysfunkcje, dysharmonie lub niesprawności mogące mieć negatywny wpływ na dalszy rozwój.*

Zespół Ekspertów przyjął również kryterium podziału, biorąc pod uwagę wiek:

*- Dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi to dzieci od urodzenia do rozpoczęcia nauki w szkole. Dzieci i młodzież od momentu rozpoczęcia nauki w szkole do jej ukończenia określa się mianem dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub*

*– Dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi to dzieci od urodzenia do 3. roku życia. Dzieci od 3. roku życia i młodzież do ukończenia nauki w szkole określa się mianem dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (takie kryterium, jak i definicja obowiązują obecnie w wielu krajach Unii Europejskiej).*

Uzupełniając treść tych definicji trzeba dodać, że specjalne potrzeby rozwojowe (SPR) i specjalne potrzeby edukacyjne (SPE) należy interpretować odnosząc je do szeroko rozumianych utrudnień w integralnym rozwoju człowieka, ze szczególnym uwzględnieniem celu edukacji, jakim jest pełne urzeczywistnienie potencjału osoby oraz osiągnięcie dojrzałości we wszystkich sferach jej integralnego rozwoju: biologicznej, poznawczej i emocjonalnej oraz społecznej i moralno-duchowej.

W kontekście wymienionych wyżej definicji w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2013 r., poz. 532), w paragrafie 3. ust. 1. zostało ustalone, że pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega na rozpoznaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, wynikających w szczególności:

- z niepełnosprawności;
- z niedostosowania społecznego;
- z zagrożenia niedostosowaniem społecznym;
- ze szczególnych uzdolnień;
- ze specyficznych trudności w uczeniu się;
- z zaburzeń komunikacji językowej;
- z choroby przewlekłej;
- z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych;
- z niepowodzeń edukacyjnych;
- z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi;
- z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi, ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.

Jednocześnie przyjęto, że uczeń z niepełnosprawnością to uczeń posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, wydane z uwagi na niepełnosprawność. Przepisy prawa określają, że kształcenie specjalne organizuje się dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych:

- niesłyszących;
- słabosłyszących;
- niewidomych;
- słabowidzących;
- z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją;
- z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim;
- z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym;

- ze spektrum autyzmu, w tym z zespołem Aspergera;
- z niepełnosprawnościami sprzężonymi (jeśli u ucznia występują co najmniej dwie z niepełnosprawności wymienionych powyżej<sup>1</sup>).

Sytuacja prawna uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w Polsce jest więc taka, że wsparcie może być udzielane wszystkim potrzebującym, jednakże pełny pakiet pomocy jest dostępny tylko dla tych, którzy otrzymali formalny dokument – orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Przepis ten jest uzasadniony przede wszystkim kosztami kształcenia, a z drugiej strony koniecznością otoczenia szczególną troską tych, których sytuacja wydaje się najtrudniejsza. Obowiązek posiadania orzeczenia sprawia jednak, że dochodzi do stygmatyzacji otrzymujących je osób, a ponadto zachodzi zagrożenie stereotypowym – opartym na tradycyjnej charakterystyce niepełnosprawności, a nie na indywidualnym stanie aktywności dziecka/ucznia – postrzeganiem jego specjalnych potrzeb. Dziecko z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego bywa więc poddawane oddziaływaniom terapeutyczno-edukacyjnym według tradycyjnego wzorca takiego kształcenia, który niejako modeluje jego niepełnosprawność. Przykładem takiego zagrożenia może być traktowanie dziecka z afazją jako dotkniętego tylko niepełnosprawnością ruchową, podczas gdy jego prawdziwym problemem jest zaburzenie rozwoju mowy i trudności w przyswajaniu języka.

Szansę na zmianę tej sytuacji niesie planowane wprowadzenie Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia. Wersja dla Dzieci i Młodzieży (ICF–CY), która skłania do zmiany definicji niepełnosprawności i wprowadza opis sytuacji osoby oparty na diagnozie ograniczeń jej aktywności w relacji ze środowiskiem, w którym żyje. W tej koncepcji uwzględnienia się nie tylko deficyty spowodowane przez uszkodzenie organizmu lub chorobę, ale również zewnętrzne bariery i brak ułatwień ograniczających aktywność. Postępowanie diagnostyczne powinno zatem uwzględniać pełne spektrum uwarunkowań funkcjonowania dziecka/ucznia w środowisku, z uwzględnieniem możliwości dostosowania środowiska do jego specjalnych potrzeb.

---

<sup>1</sup> Podstawa prawna: § 1. rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. z 2014 r., poz. 414); § 2. ust. 1. rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz.U. z 2014 r., poz. 392).

Wzorem postępowania diagnostycznego zmierzającego do poznania funkcjonowania dziecka i rozpoznania jego potencjału rozwojowego jest znane pedagogom specjalnym ze wspomnień Marii Grzegorzewskiej badanie głuchoniewidomej Krysi Hryszkiewicz, które polegało na wnikliwej obserwacji zachowania dziecka, któremu badaczka najpierw podała jedno jabłko, a następnie drugie, nieco inne. Dziecko podjęło czynności poznawcze drogą dotykową, a następnie porównawcze i decyzyjne, które wymownie świadczyły o jego aktywności umysłowej i zdolnościach, rozwijających się mimo ograniczenia czynności dwóch najważniejszych zmysłów. Sztuka obserwacji wymaga dyspozycji opartych na wiedzy i doświadczeniu oraz na szczególnej wrażliwości na symptomy przeżyć i aktywności psychicznej drugiego człowieka.

W praktyce współczesnej opieki nad rozwojem dzieci i młodzieży obserwacja prowadzona przez doskonałego diagnostę jest także cenna. Jednakże podstawę działania terapeutyczno-edukacyjnego stanowić powinno postępowanie zespołowe, obejmujące całokształt uwarunkowań i przebiegu rozwoju z uwzględnieniem wszystkich jego aspektów. W toku tego postępowania należy wyodrębnić następujące po sobie części składowe, które się łączą i wzajemnie przenikają, a jednocześnie stanowią układ działań uporządkowanych i zhierarchizowanych, prowadzących do celu, jakim jest diagnoza funkcjonalna specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych. W skład tego postępowania wchodzi:

1. Ocena kliniczna.
2. Ocena psychologiczno-pedagogiczna.
3. Ocena logopedyczna.
4. Charakterystyka społeczna.
5. **Diagnoza funkcjonalna.**

Ta ostatnia stanowi sumę poprzednich, a jednocześnie kolejną część składową ciągu działań diagnostycznych, którego wynikiem powinien być przejrzysty opis potrzeb dziecka/ucznia i wykaz zadań, jakie stoją przed zespołem specjalistów, rodziną, szkołą i najbliższym środowiskiem społecznym, w którym wychowuje się dziecko. Wynik diagnozy nie może być traktowany jako statyczny obraz niedostatków dziecka/ucznia, ale jako dynamiczny opis przemian rozwojowych, podlegający ustawicznej weryfikacji, uzupełnieniom i modyfikacjom w toku pracy terapeutyczno-edukacyjnej. Oddziaływania edukacyjno-terapeutyczne, których program wynika z diagnozy funkcjonalnej, nie mogą być powtarzającą się serią schematycznych działań rytualnych („ćwiczeń”), ale dynamicznym i twórczym procesem nauczania-uczenia się w toku interakcji między osobami, w naturalnym środowisku wychowawczym, z udziałem wszystkich osób tworzących wspólnotę żyjącą w tym środowisku.

Prowadząc działania diagnostyczne w toku terapii i edukacji należy przestrzegać następujących zasad:

1. Zasada działania zespołowego – diagnozy dokonuje zespół specjalistów bezpośrednio pracujących z dzieckiem/ucniem i współpracujących ze sobą, którzy wymieniają swoje spostrzeżenia i dyskutują nad indywidualnym programem edukacyjno-terapeutycznym i/lub programem wsparcia.
2. Zasada działania interdyscyplinarnego – zespół specjalistów stosuje wiedzę i procedury działania wypracowane przez poszczególne dyscypliny naukowe postępując się uzgodnionymi konstruktami poznawczymi oraz terminami.
3. Zasada dbałości o skuteczne komunikowanie się osób badających z badanym dzieckiem/ucniem, a zwłaszcza o dobór lub wypracowanie wspólnego systemu komunikacyjnego zapewniającego wzajemne rozumienie się oparte na spostrzeganiu i właściwej interpretacji sygnałów, znaków oraz komunikatów językowych i niejęzykowych.
4. Zasada dbałości o właściwą kolejność i łączenie diagnozowania poszczególnych sfer rozwoju dziecka/ucnia (w zgodzie z naturalnymi uwarunkowaniami i przebiegiem rozwoju): biologicznej bazy czynności psychicznych, czynności zmysłowych, poznawczych, społeczno-komunikacyjnych i językowych (mowy), sfery emocjonalno-wolicjonalnej i rozwoju osobowości, a także sfery wiedzy, umiejętności i osiągnięć edukacyjnych.
5. Zasada diagnozy pozytywnej, czyli skoncentrowanej na „mocnych stronach” i potencjale rozwojowym osoby badanej.
6. Zasada powtarzalności diagnozowania i modyfikacji jego wyników z uwzględnieniem naturalnego rozwoju, zmian następujących w wyniku terapii, usprawniania i korekcji oraz osiągnięć szkolnych.

Interpretując wymienione zasady należy podkreślić swoistą stadialność diagnozowania dziecka/ucnia po kolejnych ustaleniach dotyczących jego potrzeb zmieniających się w wyniku kolejnych interwencji terapeutycznych i wspomagających. Po stwierdzeniu uszkodzenia organizmu lub zaburzenia jego czynności konieczna jest obserwacja i opis funkcjonowania dziecka we wszystkich sferach jego rozwoju, z uwzględnieniem wieku. Po zastosowaniu leczenia/proteżowania i usprawniania należy powtórzyć i pogłębić postępowanie diagnostyczne, aby określić potrzeby związane z działaniami korekcyjnymi i kompensacyjnymi oraz ewentualnym doborem nowych metod postępowania. Po modyfikacji sposobu postępowania należy znowu przeprowadzić postępowanie diagnostyczne, aby ocenić skuteczność działania, a następnie – stosownie do potrzeb – zmodyfikować dalszy program i metody postępowania. Taki tok postępowania jest możliwy tylko wówczas, gdy dziecko/uczeń znajduje się pod ustawiczną troskliwą opieką zespołu składającego się



ze specjalistów, nauczycieli i rodziców, życzliwych mu i skoncentrowanych na jego rozwoju oraz na celu, którym jest jak najpełniejsze urzeczywistnienie jego potencjału rozwojowego.

W sytuacji, gdy specjalne potrzeby dziecka/ucznia uwarunkowane są przede wszystkim czynnikami społecznymi, zachowanie zasady stadialności diagnozy wymaga często uruchomienia systemu wsparcia dla rodziny i wielokrotnej modyfikacji programu postępowania edukacyjno-terapeutycznego. Jednakże istota dynamicznego podejścia do zmieniających się potrzeb dziecka jest taka sama.

Zespół specjalistów powinien także ustawicznie troszczyć się o zapewnienie warunków prawidłowego przebiegu postępowania diagnostycznego, a mianowicie:

1. Zapewnienie warunków sprzyjających nawiązaniu bezpośredniego kontaktu osoby badającej z badaną.
2. Zapewnienie dziecku/uczniowi prawa do odmowy wykonania zadań diagnostycznych.
3. Zapewnienie rodzicom/opiekunom prawa do czynnego uczestnictwa w diagnozowaniu i do szczegółowych informacji o jego wynikach na każdym etapie.
4. Zapewnienie dziecku/uczniowi zmysłowego dostępu do wszystkich znaczących elementów narzędzia służącego do badania.
5. Zapewnienie dziecku/uczniowi dostępu do treści wypowiedzi, a zwłaszcza poleceń kierowanych do niego (mówienie ułatwiające rozumienie, stosowanie prymarnego języka dziecka, mówienie wspomagane, komunikacja alternatywna).
6. Zapewnienie dziecku/uczniowi dostępu do treści zadań (ułatwiająca modyfikacja języka poleceń, stosowanie prymarnego języka dziecka).
7. Zapewnienie dziecku/uczniowi dostępu do materiału potrzebnego do wykonania zadań (troska o dostępność zmysłową materiału).
8. Zapewnienie dziecku/uczniowi swobody wyboru sposobu wykonywania zadań (np. doboru odpowiedniego kodu: kinetycznego, ikonizacyjnego, fonicznego).
9. Zapewnienie dziecku/uczniowi prawa do niestandardowego wykonania zadań (np. indywidualnego doboru środków wyrazu, twórczego rozwiązywania problemów).
10. Zapewnienie możliwości wykonywania takiego rodzaju zadań, jakie są możliwe do wykonania przez badanego, a jednocześnie wymagają aktywności, która ujawnia i mierzy badane sprawności.

W kolejnych rozdziałach poradnika zawarte są szczegółowe rozważania i praktyczne wskazówki dotyczące przebiegu diagnozowania i stosowanych w nim narzędzi w odniesieniu do różnych grup

dzieci/uczniów doświadczających różnego rodzaju utrudnień. Dobór i dostosowanie metod oraz narzędzi diagnostycznych do możliwości i potrzeb indywidualnych stanowi warunek przeprowadzenia diagnozy, której wynik może być podstawą skutecznego postępowania edukacyjno-terapeutycznego i/lub wspierającego. Najistotniejszym kryterium przy dokonywaniu doboru metod i najważniejszą zasadą modyfikacji narzędzi diagnozy jest troska o ich dostępność dla osoby badanej oraz o to by z ich zastosowaniem możliwe było skuteczne komunikowanie się badającego z badanym. Diagnozowanie specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych – jak każde diagnozowanie psychopedagogiczne – odbywa się bowiem przy spotkaniu ludzkich umysłów i wymianie znaczeń.

Na zakończenie części wprowadzającej warto więc wskazać na typologię sposobów komunikowania się zalecanych w diagnozowaniu. Typologia ta ma na celu uwrażliwienie zespołów diagnozujących i osób prowadzących działania edukacyjno-terapeutyczne na potrzebę przemyślanego doboru sposobów komunikowania się. Dążąc do rozwijania u dziecka/ucznia kompetencji i sprawności językowych (w języku dźwiękowym!), należy uwzględniać przede wszystkim możliwość ułatwiania i wspomagania komunikacji językowej, a dopiero w razie konieczności zastępować ją kodami alternatywnymi (zastępczymi). Ułatwiając komunikowanie się w języku dźwiękowym należy pamiętać o używaniu języka uniwersalnego, który można zdefiniować – przyjmując inspirację z prac Anny Wierzbickiej (2002, 2010) – jako podstawowy zasób najprostszych środków językowych, koniecznych do podejmowania kontaktów międzyludzkich i opisywania rzeczywistości. Jest on dostępny dla większości użytkowników.

Biorąc pod uwagę specjalne potrzeby niektórych grup dzieci/uczniów trzeba zastosować dodatkowe sposoby ułatwiania komunikowania się z nimi. Kolejność wyboru sposobów komunikowania się w przypadkach dzieci jednojęzycznych powinna być następująca:

1. Komunikowanie się dostosowane do wieku rozwojowego badanego dziecka/ucznia (z uwzględnieniem stadium rozwoju mowy, poziomu przyswojenia języka, poziomu rozwoju intelektualnego).
2. Komunikowanie się ułatwiające percepcję (stosowanie urządzeń ułatwiających słyszenie, wyraźne mówienie ułatwiające wzrokową percepcję wypowiedzi).
3. Komunikowanie się ułatwiające rozumienie (staranny dobór słownictwa, wyjaśnianie znaczeń).
4. Komunikowanie się wspomaganie (np. z zastosowaniem fonogestów, kodów wspomagających mowę z grupy AAC - Augmentative and Alternative Communication).
5. Komunikowanie się alternatywne (stosowanie kodów zastępczych, np. języka migowego, kodów alternatywnych z grupy AAC).

W przypadkach dzieci odmiennych kulturowo i językowo oraz wychowujących się w środowiskach bilingwalnych w dwu kulturach konieczne jest komunikowanie się z użyciem prymarnego (macierzystego) języka dziecka, czyli „języka jego umysłu i serca”, w którym najlepiej potrafi wyrażać emocje, uczucia i myśli.

Za oczywiste i konieczne uznać należy stosowanie gestów, mimiki, ilustracji, grafiki i grafiki dotykowej oraz innych uniwersalnych i specjalnych środków wymiany treści towarzyszących mowie i na różne sposoby ułatwiających i uzupełniających słowne komunikowanie się. Przemyślane stosowanie tych środków należy do sztuki skutecznego komunikowania się, koniecznej zarówno w diagnozowaniu, jak i w pracy terapeutyczno-edukacyjnej.

Osobnego rozważenia i uwagi wymaga refleksyjne stosowanie zasad wynikających z filozofii projektowania uniwersalnego. Filozofia ta – jak każda utopia – zakłada istnienie rzeczywistości idealnej. Dążenie do tworzenia środków przekazu informacji dostępnych dla ogółu społeczeństwa jest niewątpliwie uzasadnione i zasługuje na upowszechnianie. Także ze względów ekonomicznych. Nie można jednak zakładać, że dostępność każdej treści (znaczenia) dla każdego umysłu jest zależna wyłącznie od doskonałości technicznej środków przekazu. Nie można też zakładać, że możliwa jest uniwersalna postać znaków, których jeden zbiór/system byłby wystarczający do ujęcia całego doświadczenia ludzkości. Komunikowanie się to proces ustawicznego tworzenia znaczeń i sensu zachodzący we współdziałaniu ludzkich umysłów. Nadmierne ujednoczenie środków przekazu może zubożyć jego treść i przyczynić się do degradacji bogactwa środków i kreatywności komunikacyjnej, a nawet do swoistego zniewolenia informacyjnego całych społeczeństw przez manipulację. Specjalistyczne metody i środki komunikowania się, które powstają we współdziałaniu z osobami doświadczającymi trudności w mówieniu, mają nieocenioną wartość jako twory kultury. Ich stosowanie jest konieczne nie tylko w procesie diagnozowania specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, ale także w aktywizacji i rozwijaniu kreatywności tej grupy osób. Tworząc i modyfikując narzędzia diagnozy specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych należy zachowywać równowagę między dążeniem do posługiwania się uniwersalnymi środkami komunikacji (np. językiem uniwersalnym) a specjalistycznymi metodami komunikowania się i zbiorami znaków tworzonych indywidualnie. Takie podejście daje szansę na najpełniejszy wgląd w rzeczywiste potrzeby dziecka/ucznia.

## **Bibliografia**

Sękowska, Z. (2001). *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa: APS.

Wierzbicka A. (2002). *Co mówi Jezus? Objasnienie przypowieści ewangelicznych w słowach prostych i uniwersalnych*. Warszawa: PWN.

Wierzbicka A. (2010). *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*. Lublin: Wyd. UMCS.

Zaremba L. (2014). *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

## **Streszczenie**

Artykuł stanowi wprowadzenie do problematyki podjętej w poradniku przez zespół specjalistów reprezentujących różne dziedziny i dyscypliny naukowe. Autorka przedstawia cele opracowania i założenia przyjętej koncepcji diagnozy funkcjonalnej specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży. Cele poradnika wynikają z szeroko pojętego zadania, w którego realizacji uczestniczą jego autorzy. Jest nim wypracowanie i wprowadzenie do powszechnej praktyki standardów diagnozowania specjalnych potrzeb poszczególnych dzieci/uczniów oraz przygotowanie narzędzi zapewniających obiektywizm, całościowość i wieloaspektowość, dokładność oraz przejrzystość i jasność diagnozy. Z istoty tego zadania wynikają główne zasady oraz warunki działania diagnostycznego, a zwłaszcza zasada skutecznego komunikowania się w całym procesie diagnozowania i troska o dostosowanie narzędzi diagnostycznych do możliwości percepcyjnych i językowych oraz do wcześniejszego doświadczenia badanych dzieci/uczniów.

## **Abstract**

This article is an introduction to the issues raised in the guidebook by the team of professionals representing various scientific disciplines. The author presents the objectives of the elaboration and assumptions of the concept of functional diagnosis of special developmental and educational needs of children and adolescents. The objectives of the guide come from a broadly understood task in which the authors participate. It is the development and implementation of common standards for diagnosing the special needs of individual children/pupils and the preparation of tools that ensure objectivity, wholeness and multifacetedness, accuracy and clarity of diagnosis. The main principles and conditions of diagnostic activity results from the essence of this task, in particular the principle of effective communication throughout the whole diagnostic process and the concern for adapting diagnostic tools to perceptual and linguistic abilities and to the earlier experiences of children and pupils.



Agnieszka Dłużniewska

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie*

*Institut Pedagogiki Specjalnej*

Magdalena Szubielska

*Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II*

*Institut Psychologii*

## **I. 2. Diagnoza – definicja – klasyfikacje – modele – narzędzia**

### **Definicje diagnozy**

Termin diagnoza pochodzi z języka greckiego (diágnōsis) i oznacza rozpoznanie (za: Słownik wyrazów obcych, 1980). W języku polskim jest on używany w kilku znaczeniach. K. Stemplewska-Żakowicz (2009) podaje, że pojęcie diagnoza możemy rozumieć trojako: jako proces diagnozowania, efekt tego procesu oraz dziedzinę nauki i praktyki.

Diagnoza w znaczeniu procesu diagnozowania jest złożoną czynnością poznawczą, która polega na integrowaniu informacji, wnioskowaniu, podejmowaniu i uzasadnianiu podjętych decyzji oraz wykorzystywaniu wiedzy i doświadczenia do rozwiązywania problemów (Paluchowski 2007). Tak rozumiany proces wymaga niezwykle odpowiedzialnego, refleksyjnego podejścia diagnosty, którego zadaniem jest, nie tylko zebranie informacji pochodzących z wywiadu, obserwacji czy też analizy przeprowadzonych testów, ale przede wszystkim umiejętne łączenie ich i wnioskowanie. W procesie tym można wyróżnić pewną sekwencję działań polegającą na: sformułowaniu pytań diagnostycznych, wyborze adekwatnych narzędzi, gromadzeniu danych z różnych źródeł oraz sformułowaniu odpowiedzi na postawione pytania diagnostyczne (Stemplewska-Żakowicz 2009).

Pojęcie diagnozy jako efektu procesu diagnozowania obejmuje rozpoznanie danego zjawiska, wyjaśnienie jego przyczyn, mechanizmów, dynamiki zmian oraz określenie tendencji rozwojowych. W efekcie powinno to pozwolić na sformułowanie zaleceń postdiagnostycznych, umożliwiających następnie zaplanowanie działań terapeutycznych.

Ostatnie ujęcie diagnozy jako dziedziny nauki i praktyki koncentruje się na wykorzystaniu wiedzy naukowej w profesjonalnej praktyce diagnostycznej.

W. J. Paluchowski podkreśla, że diagnozowanie nie jest zarezerwowane jedynie dla jednej określonej dziedziny i formułuje uniwersalną definicję diagnozy, według której *jest to rozpoznanie istoty i*

*uwarunkowań złożonego stanu rzeczy na podstawie obserwacji jego cech (objawów) oraz znajomości ogólnych prawidłowości panujących w danej dziedzinie (2007, s. 12).*

### **Kryteria klasyfikacji i rodzaje diagnoz**

Podstawą do wyróżnienia rodzajów diagnoz będzie przyjęcie określonego kryterium klasyfikacji. Z uwagi na rodzaj badanej funkcji można wyróżnić diagnozę intelektu, funkcji słuchowych, funkcji wzrokowych, postaw, osobowości itp. Biorąc pod uwagę rodzaj zjawisk, rozumianych w aspekcie odstępstwa od normy, można mówić o diagnozie dysleksji, zaburzeń zachowania itd. Ze względu na dziedzinę wyodrębnić można np. diagnozę psychologiczną, psychopedagogiczną, pedagogiczną, logopedyczną. W przypadku, gdy za kryterium zostanie przyjęty sposób podejścia do diagnozowania, diagnozę można podzielić na psychometryczną, kliniczną, dynamiczną itd. (za: Paluchowski 2007).

E. Wysocka (2013) podaje jeszcze inne kryteria podziału. Należą do nich m. in. typ problemów (diagnoza poznawcza i decyzyjna), cel poznania (eksploracyjno-deskryptywna, klasyfikacyjna, funkcjonalna, przyczynowa, selekcyjna, typizacyjna, terapeutyczna, wspierająca, normalizująca, różnicowa), podmiot diagnozy (osobnicza, grupy, środowiskowa), przedmiot (psychologiczna, pedagogiczna), ukierunkowanie potencjalnych działań postdiagnostycznych (pozytywna, negatywna) itp.

Przyjmując za kryterium zakres wyjaśniania zjawisk, S. Ziemiński (1973) wyróżnił diagnozę rozwiniętą (pełną) oraz składające się na nią, wzajemnie się uzupełniające, diagnozy cząstkowe, będące jednocześnie swego rodzaju etapami postępowania diagnostycznego. Pierwszym rodzajem diagnozy cząstkowej jest diagnoza klasyfikacyjna lub typologiczna, która na podstawie charakterystycznych objawów ma za zadanie odpowiedzieć na pytanie: Czym jest dane zjawisko? i tym samym zaszeregować je do określonej grupy lub typu zjawisk. Przy czym należy pamiętać, że jest to jedynie wstępny etap złożonego procesu diagnozy, która wymaga dalszego szczegółowego postępowania w odniesieniu do konkretnego przypadku. Oznacza to, że ten typ diagnozy pozwala nam określić, że mamy do czynienia z uszkodzeniem słuchu, ale w dalszym ciągu nie wiemy, jak z tym uszkodzeniem będzie funkcjonowało konkretne dziecko.

Drugim typem jest diagnoza genetyczna, zwana też kazualną. Ta faza diagnozy jest skoncentrowana na poszukiwaniu przyczyn danego zjawiska lub stanu rzeczy i ma pomóc w udzieleniu odpowiedzi na pytanie: Co jest przyczyną badanego problemu? Odwołując się do podanego wcześniej przykładu, poszukiwania będą zatem dotyczyły przyczyn uszkodzenia słuchu.

Kolejnym etapem i jednocześnie typem diagnozy jest diagnoza znaczenia (funkcjonalna). Diagnozę tę należy rozpatrywać w ujęciu systemowym. Oznacza to, że działania diagnostyczne będą ukierunkowane na ustalenie zakresu szkodliwości objawów patologicznych w obrębie danej funkcji w odniesieniu do funkcjonowania jednostki, które to funkcjonowanie musi być z kolei rozpatrywane w szerszym kontekście, np. radzenia sobie w grupie rówieśniczej, szkole itp. (zob. Paluchowski 2007).

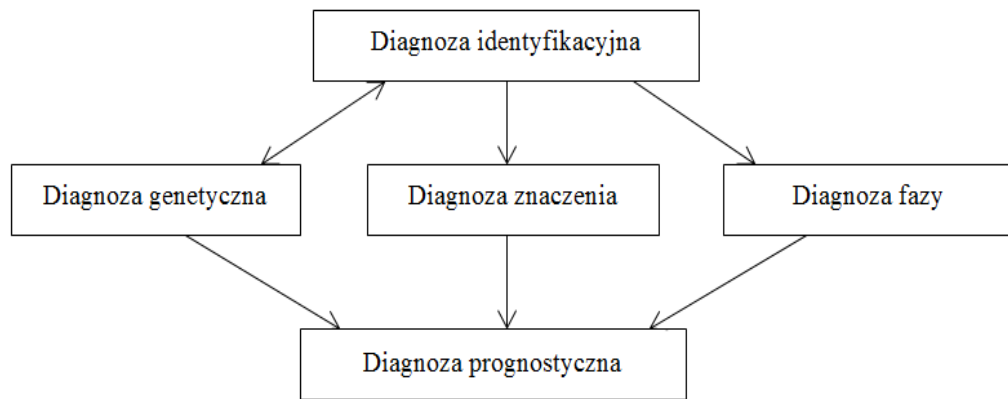
Czwartym typem jest diagnoza fazy (rozwoju), która określa stadium zaawansowania badanego zjawiska w chwili diagnozowania oraz wskazuje stopień i zakres rozbieżności między tym, co jest, a co powinno być. Podkreśla się, że ta faza diagnozy nie może być skoncentrowana jedynie na deficytach, czyli nie może być diagnozą negatywną, ale musi uwzględniać również pozytywne elementy funkcjonowania jednostki (diagnoza pozytywna) (Tyszkowa 1981, za: Paluchowski 2007). Zatem, wiedza diagnosty na temat możliwych konsekwencji, np. uszkodzenia słuchu w stopniu znacznym, nie może stanowić jedynej podstawy do prognozowania tendencji rozwojowych dotkniętego nim dziecka. Prognoza taka powinna być formułowana po ustaleniu potencjału dziecka, jego możliwości kompensacyjnych, a także oddziaływania środowiska, w którym to dziecko funkcjonuje. Znaczenia środowiska nie należy rozpatrywać wyłącznie z punktu widzenia roli, jaką może ono pełnić w procesie terapii zdiagnozowanego już dziecka. Należy też docenić jego rolę diagnostyczną w diagnozie psychospołecznej (protodiagnozie), która polega na wstępnym rozpoznaniu problemu danej jednostki przez osoby z najbliższego (rodzina) i dalszego (np. nauczyciel w przedszkolu, szkole) otoczenia (zob. Kowalik, Brzeziński 2000).

Ostatnim elementem pełnej diagnozy jest diagnoza prognostyczna. Jej zadaniem jest wnioskowanie – na podstawie wcześniejszych etapów diagnozy, oraz przewidywanie dalszych, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych konsekwencji wystąpienia diagnozowanego zjawiska, grupy zjawisk lub stanu.

Ziemski (1973) podkreśla, że na potrzeby dziedzin praktycznych, do których zalicza się m.in. pedagogika i psychologia, należy realizować wszystkie typy diagnoz cząstkowych, aby doprowadzić do uzyskania w miarę pełnego obrazu wieloaspektowego funkcjonowania jednostki. Omówione powyżej składowe diagnozy rozwiniętej (pełnej) ilustruje poniżej rysunek.

Rys. 1. Schemat diagnozy rozwiniętej





Źródło: Ziemiński, S. (1973). *Problemy dobrej diagnozy*. Warszawa: Wiedza Powszechna, s. 68.

Klasyfikacja zaproponowana przez B. Niemierkę (2009) za podstawę podziału diagnozy przyjmuje potrzebę i kompetencje diagnosty, dostępne narzędzia oraz czas. Autor wyróżnia dwa typy diagnozy:

1. Unormowaną – dokonywaną za pomocą wystandaryzowanych narzędzi (testy, kwestionariusze, arkusze obserwacji), które posiadają normy i są zaopatrzone w podręczniki. W tym przypadku podstawą naukową staje się psychometria, a większość stosowanych w tym typie diagnozy narzędzi jest zastrzeżonych do użytku psychologów lub specjalnie przeszkolonych specjalistów innych dziedzin.
2. Nieformalną – dokonywaną z wykorzystaniem narzędzi niewystandaryzowanych, przygotowanych przez diagnostę na swój własny użytek. Ten rodzaj diagnozy jest traktowany jako działanie pomocnicze, towarzyszące procesowi edukacyjnemu.

### **Różne podejścia do diagnozy – próba konfrontacji stanowisk**

Termin diagnoza często wzbudza wiele emocji oraz nieporozumień między samymi diagnostami reprezentującymi różne dziedziny nauki. Różnice zdań dotyczą przede wszystkim odmiennych podejść do procesu diagnozowania.

W literaturze wymienia się chociażby podejście nomotetyczne, skoncentrowane na odkryciu i wyjaśnieniu ogólnych, wspólnych wielu osobom, prawidłowości regulujących zachowanie jednostki i podejście idiograficzne, które rozpatruje jednostkę w aspekcie jej indywidualności i niepowtarzalności (Paluchowski 2007; Stemplewska-Żakowicz 2009). W pierwszym przypadku diagnoza pozwala na porównanie badanej osoby z innymi i ukazanie jej funkcjonowania, cech, dysfunkcji itp. na tle określonej populacji. Zatem procedura badania będzie wymagała w tej sytuacji

standaryzacji, obiektywizacji oraz normalizacji. W drugim natomiast pozwala na skupieniu się na badanej osobie oraz rozpatrywanie jej osiągnięć i niepowodzeń w kontekście jednostkowych, ale uwarunkowanych wieloczynnikowo doświadczeń. Obecnie występuje tendencja do łączenia obu tych stanowisk w podejściu idiotetycznym (Lamiell 1981, za: Stemplewska-Żakowicz 2009). Wydaje się zatem, że zamiast koncentrować się na pozornie wykluczających się podejściach do diagnozy, należy je refleksyjnie łączyć, aby uzyskać możliwie kompletny obraz badanego problemu i jego wpływu na funkcjonowanie jednostki, zarówno w odniesieniu do jej indywidualnego tempa rozwoju, jak i funkcjonowania społecznego. O zmianie perspektywy w procesie diagnozowania świadczy też ewolucja modelowego ujęcia diagnozy i relacji diagnostycznej od podejścia medycznego poprzez funkcjonalne do interakcyjnego (psychospołecznego) (Stemplewska-Żakowicz 2009).

Podsumowując powyższe rozważania warto odwołać się do cech diagnozy, które wymienia Wysocka (2013), a które wydają się oddawać całą istotę omawianego procesu. Autorka podaje, że diagnoza powinna być praktyczna, ukierunkowana na potrzeby praktyki, związane z potrzebą programowania działań terapeutycznych, uwzględniających zarówno mocne (diagnoza pozytywna), jak i słabe (diagnoza negatywna) strony funkcjonowania jednostki; decyzyjna, co oznacza, że jej wynik ma stać się podstawą do określenia charakteru działań interwencyjnych; kompleksowa – związana z wielokierunkowością działań diagnostycznych; wartościująca, czyli taka, która pozwoli ocenić możliwości danej jednostki w odniesieniu do przyjętych norm i standardów; permanentna, mająca ciągły, cykliczny charakter, na który składają się następujące etapy: ocena, projektowanie, działanie, weryfikacja; opisowo-wyjaśniająca, składająca się z opisu faktów oraz wyjaśniania i interpretowania danych; dynamiczna, obejmująca możliwie całą biografię diagnozowanej jednostki; interdyscyplinarna, dokonywana przez zespół specjalistów; wieloaspektowa, co oznacza, że powinna obejmować wszystkie sfery funkcjonowania badanego. Ponadto, według autorki, diagnoza powinna być: aktywna, hipotetyczna, wnikliwa, prognostyczna, pełna i refleksyjna. Tak rozumiana diagnoza będzie wymagała zastosowania różnego rodzaju narzędzi, zarówno do oceny ilościowej, jak i jakościowej.

### **Metody – techniki – narzędzia diagnostyczne**

Podobnie jak w przypadku ewolucji poglądów na temat modelu diagnozy, tak też zmianom podlega spojrzenie na metody, techniki i narzędzia badawcze. Dotychczas w diagnozie psychologicznej zwykło się wyróżniać trzy główne metody, do których należą: wywiad, obserwacja zachowania i testowanie (Groth-Marnat 2003, za: Stemplewska-Żakowicz 2009). Podział taki wynikał z omówionych wyżej podejść nomotetycznego (testowanie) oraz idiograficznego (wywiad i obserwacja). Obecnie granice między poszczególnymi metodami diagnozy nie są aż tak ostre z uwagi

na fakt, że chociażby niektóre procedury przeprowadzania wywiadu lub obserwacji kwalifikują te dwie metody do badań ilościowych, a też nie wszystkie wykorzystywane techniki testowania spełniają warunek testu zgodnie z psychologiczną definicją tego narzędzia (wystandaryzowane, obiektywne, znormalizowane). W związku z powyższym dokonywanie tak ścisłego podziału może, w wielu przypadkach, wydawać się niezasadne. Istotne jest natomiast to, że wszystkie one, oraz podporządkowane im techniki i narzędzia, powinny służyć przeprowadzeniu wnikliwej, wieloaspektowej diagnozy funkcjonalnej.

Przechodząc do wywiadu, należy podkreślić, że w literaturze nie jest on jednoznacznie klasyfikowany. Niektóre źródła traktują go jako metodę (Gerstmann 1985; Stemplewska-Żakowicz 2009), inne jako technikę zbierania danych (Jarosz, Wysocka 2006). Wywiad jest definiowany jako sposób gromadzenia danych o faktach i opiniach respondenta przez zadawanie mu pytań w sytuacji bezpośredniego kontaktu. W zależności od zastosowanego kryterium można wyróżnić kilka rodzajów wywiadu, m. in.: jawny – ukryty, nieformalny – formalny, swobodny – skategoryzowany, indywidualny – zbiorowy, zwykły – panelowy, psychologiczny – środowiskowy, ustny – pisemny (Jarosz, Wysocka 2006), ale także wywiad anamnestyczny, kliniczny, narracyjny (Paluchowski 2007). W zależności od sposobu prowadzenia wywiadu narzędziem może być kwestionariusz wywiadu czy chociażby pisemna transkrypcja nagranych rozmów. Wywiad jest często cennym źródłem informacji uzupełniających pełną diagnozę. Szczególną rolę przypisuje się tutaj przeprowadzającemu wywiad diagnoście, od którego postawy może zależeć zarówno jakościowy, jak i ilościowy aspekt pozyskanych danych (zob. Niemierko 2009).

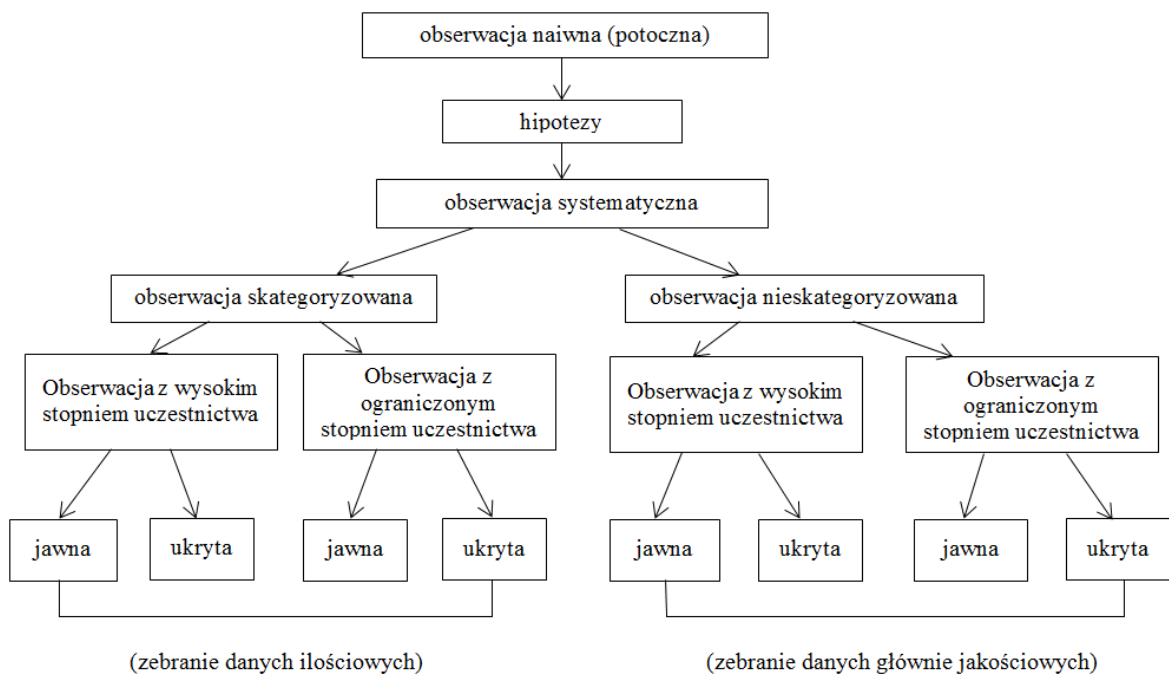
Kolejną metodą stosowaną w wieloaspektowej, funkcjonalnej diagnozie jest obserwacja. Należy podkreślić, że należy ona do szerokiej i różnorodnej grupy procedur diagnostycznych, polegających, najprościej mówiąc, na celowym, ukierunkowanym, systematycznym przyglądaniu się, obserwowaniu zachowania diagnozowanej osoby lub grupy osób oraz rejestrowaniu określonych aspektów owego zachowania (Sztumski 2005; Stemplewska-Żakowicz 2009). Zdaniem Sztumskiego (2005), aby obserwacja mogła być wartościową metodą badawczą, musi charakteryzować się kilkoma cechami. Należą do nich:

1. premedytacja – która wyraża się tym, że celem prowadzonej obserwacji jest rozwiązanie ściśle określonego problemu,
2. planowość – co oznacza, że obserwacja musi być prowadzona zgodnie z planem, ukierunkowanym na osiągnięcie wyznaczonego celu,

3. celowość – która zakłada, że uwaga badacza ma się skupić wyłącznie na ważnych, z punktu widzenia poznania istoty badanego problemu, zjawiskach,
4. aktywność – polegająca na umiejętności dokonywania przez badacza selekcji docierających do niego informacji,
5. systematyczność – ma za zadanie wykluczyć przypadkowość oraz pozwolić na obserwowanie danego zjawiska czy osoby wielokrotnie, w różnych warunkach i sytuacjach.

Autor dokonał też kategoryzacji obserwacji ze względu na jej potoczny i naukowy charakter zbierania danych (zob. Rys. 2).

Rys. 2. Rodzaje obserwacji



Źródło: Sztumski, J. (2005). Wstęp do metod i technik badań społecznych. Katowice: „Śląsk” Sp. z o. o. Wydawnictwo Naukowe, s. 155.

Ostatnią z wyszczególnionych metod jest testowanie. Dla jasności należy jednak dodać, że w psychologii pojęcie testu ma jednoznacznie określoną konotację, zgodnie z którą, należy go używać w odniesieniu do narzędzia spełniającego warunek standaryzacji, obiektywności i normalizacji (Stemplewska- Żakowicz 2009).

Diagnoza wykonana przy użyciu tego typu narzędzia spełnia najwyższe kryteria metodologiczne, minimalizuje bowiem ryzyko nieprawidłowości w ocenie możliwości dziecka. Diagnoza

psychometryczna charakteryzuje się tym, iż umożliwia obiektywny (tj. niezależny od diagnosty) i dokładny pomiar cech, a także możliwość porównania funkcjonowania diagnozowanej osoby z innymi osobami – sprawdzenia, jak wypada ona na tle próby normalizacyjnej (Krasowicz-Kupis, Wiejak, Gruszczyńska 2015). Stąd, zwłaszcza w sytuacji, gdy od postawionej diagnozy zależą losy dziecka (np. gdy podejmowana jest decyzja, czy skierować je do wczesnego wspomagania rozwoju bądź czy potrzebuje ono specjalnego kształcenia), zaleca się korzystanie w procesie diagnostycznym z testów psychometrycznych (Paluchowski 2007).

Testy psychometryczne dają zatem wyniki ilościowe, które interpretowane są w kontekście teorii naukowej, przyjętej u podstaw tworzenia testu. Są jednocześnie narzędziami wystandaryzowanymi – ze ściśle określonym, jednolitym sposobem pomiaru (np. w przypadku wyboru odpowiedzi w teście typu papier-ołówek – należy określić, czy można wybrać tylko jedną, czy też kilka odpowiedzi; w przypadku testów wykonaniowych – czy czas wykonania zadania jest nieograniczony, czy też ograniczony, a jeśli tak – ile dokładnie wynosi) i zobiektywizowane, czyli takie, których sposób obliczania wyników pozwala posługującym się danym narzędziem diagnostom na jednoznaczną ich interpretację. Standaryzacja dotyczy zarówno: (1) procedury badania danym testem: ogólnych zasad badania (określonych w podręczniku do testu, dotyczących np. kolejności wykonywania poszczególnych czynności przez osobę prowadzącą badanie; zakresu i warunków udzielana badanemu pomocy przez diagnostę; warunków badania – indywidualnych bądź grupowych), instrukcji wykonania zadań i użycia pomocy dołączonych do testu (np. arkusza pytań, arkusza odpowiedzi, dodatkowych pomocy, jeśli takowe wchodzi w skład narzędzia pomiarowego), jak i (2) procedury obliczania wyników – na podstawie klucza odpowiedzi i informacji zawartych w podręczniku (przeliczania wyników surowych według opracowanych norm). Obiektywność testu oznacza, że niezależnie od tego, kto będzie dokonywał diagnozy, jakie cechy będą określały osobę prowadzącą badanie, diagnozowana osoba powinna uzyskać w teście taki sam wynik. Przy czym należy zaznaczyć, że diagnozy może dokonywać jedynie specjalista w danej dziedzinie, np. psycholog, pedagog, a w przypadku niektórych metod i narzędzi – diagnosta, który przeszedł odpowiednie szkolenie dające prawo do ich wykorzystywania do celów diagnozy indywidualnej. Obiektywizację zapewnia m.in. jasno określony klucz oceny odpowiedzi. Testy diagnostyczne powinny ponadto być opracowane tak, by korzystający z nich diagnosta, na podstawie zebranych próbek zachowań, był w stanie trafnie i rzetelnie określić mierzone za pomocą danego testu cechy osób, pochodzących z określonej populacji (np. uczniów niewidomych bądź niesłyszących). Narzędzia psychometryczne wykorzystywane w celach diagnostycznych powinny mieć też opracowane normy (Brzeziński 1996; Hornowska 2001; Mańkowska 2010; Paluchowski 2007; Zawadzki, Hornowska 2008).

W pedagogice pojęcie testu jest stosowne szerzej i może stanowić narzędzie zarówno do prowadzenia diagnozy unormowanej, jak i nieformalnej. Wspomniane narzędzia mogą mieć postać kwestionariuszy, testów osiągnięć, testów zdań niedokończonych, inwentarzy itp. (zob. Niemierko 2009).

Testy psychometryczne niewątpliwie stanowią ważną podstawę każdej diagnozy, jednak zalecane jest, by diagnozę tę uzupełniać także o diagnozę jakościową (por. Paluchowski, 2001).

Podsumowując zatem powyższe rozważania należy podkreślić, że dla zapewnienia najwyższej jakości diagnozy w procesie diagnostycznym powinna być stosowana triangulacja metod polegająca na łączeniu danych pochodzących z wykorzystania zarówno metod ilościowych, jak i jakościowych.

Poniżej zamieszczono zestawienie wybranych narzędzi, najczęściej stosowanych w psychologiczno-pedagogicznej praktyce diagnostycznej, z których jedne znajdują zastosowanie w psychometrii, inne natomiast służą jedynie do oceny jakościowej w procesie całościowej, wieloaspektowej funkcjonalnej diagnozy psychopedagogicznej dzieci i młodzieży (zob. Tabela 1). Należy jednak podkreślić, że większość z tych narzędzi nie zawiera adaptacji dla dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Warto zatem podkreślić potrzebę tworzenia zarówno adaptacji, jak i nowych narzędzi uwzględniających indywidualne potrzeby dzieci i młodzieży z różnego rodzaju nieprawidłowościami rozwojowymi.

Tabela1. Zestawienie wybranych narzędzi diagnostycznych. Opracowanie własne na podstawie analizy źródeł (narzędzi diagnostycznych, informacji udostępnionych na stronach internetowych wydawnictw oraz informacji zawartych w opracowaniu Krasowicz-Kupis, Wiejak i Gruszczyńskiej 2015).

<b>Nieznormalizowane narzędzia do oceny funkcjonalnej</b>			
Nazwa narzędzia	Obszar diagnozowania	Wiek badanych	Użytkownicy narzędzia
Monachijska Funkcjonalna Diagnostyka Rozwojowa  Autorzy: Theodor Hellbrügge, Fritz Lajosi,	Narzędzie służy: - diagnostyce wieku raczkowania,  - diagnostyce wieku	Dzieci w 1 r. ż.	Specjaliści zajmujący się diagnozowaniem i terapią dzieci w wieku od urodzenia do 6 r. ż.

<p>Dora Menara, Reglindis Schamberger, Thomas Rautenstrauch</p>	<p>chodzenia,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- diagnostyce wieku chwytania,</li> <li>- diagnostyce wieku percepcji,</li> <li>- diagnostyce wieku mówienia,</li> <li>- diagnostyce wieku rozumienia mowy,</li> <li>- diagnostyka wieku rozwoju społecznego.</li> </ul>		
<p>Monachijska Funkcjonalna Diagnostyka Rozwojowa</p> <p>Autor: Theodor Hellbrügge</p>	<p>Narzędzie służy:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- diagnostyce wieku chodzenia (ruchu ciała),</li> <li>- diagnostyce wieku sprawności manualnej,</li> <li>- diagnostyce wieku percepcji (pojmowanie zależności),</li> <li>- diagnostyce wieku mówienia (mowa aktywna),</li> <li>- diagnostyce wieku rozumienia,</li> <li>- diagnostyce wieku społecznego,</li> <li>- diagnostyce w zakresie samodzielności.</li> </ul>	<p>Dzieci w 2 i 3 r. ż.</p>	<p>Specjaliści zajmujący się diagnozowaniem i terapią dzieci w wieku od urodzenia do 6 r. ż.</p>
<p>Monachijska Funkcjonalna Diagnostyka Rozwojowa</p>	<p>Narzędzie służy kompleksowej ocenie rozwoju psychoruchowego</p>	<p>Dzieci w wieku 3 – 6 lat.</p>	<p>Specjaliści zajmujący się diagnozowaniem i terapią dzieci w wieku od</p>

Autor: Barbara Ernst	dziecka.		urodzenia do 6 r. ż.
<p>Karta Oceny Zachowań Komunikacyjnych dziecka z uszkodzonym słuchem</p> <p>Autorzy: Kazimiera Krakowiak, Maria Panasiuk</p>	<p>Narzędzie służy:</p> <p>- diagnostyce zachowań komunikacyjnych w obszarach:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. dążenie do kontaktów i współdziałania z innymi ludźmi,</li> <li>2. porozumiewanie się foniczne (gotowość do komunikowania się słownego, poznawanie słów, umiejętność posługiwania się słowami, cechy komunikowania się słownego),</li> <li>3. porozumiewanie się gestowo-mimiczne (gotowość do komunikowania się gestowo-mimicznego, poznawanie znaków gestowo-mimicznych, umiejętność posługiwania się znakami gestowo-mimicznymi, cechy komunikowania się gestowo-mimicznego),</li> <li>4. znajomość języka,</li> <li>5. znajomość pisma.</li> </ol>	<p>Do diagnozy dzieci z uszkodzeniami słuchu, których rozwój mowy jest porównywalny z rozwojem mowy dzieci słyszących w wieku od 0 do 7 r. ż.</p>	<p>Logopedzi, psycholodzy, pedagodzy i nauczyciele pracujący z dziećmi z uszkodzonym słuchem.</p>
<p>Profil Psychoedukacyjny PEP-R</p> <p>Autor: Eric Schopler.</p> <p>Autorzy podręcznika – Eric Schopler., Robert Jay</p>	<p>Narzędzie służy:</p> <p>- ocenie poziomu rozwoju dziecka w 7 sferach:</p> <p>naśladowanie,</p>	<p>Dzieci w wieku od 6 m. ż. do 7 r. ż. lub starsze z całościowymi zaburzeniami rozwoju (do 12 r. ż.).</p>	<p>Specjaliści zajmujący się diagnozowaniem i terapią dzieci z zaburzeniami rozwojowymi.</p>



Reichler, Ann Bashford, Maragret D. Lansing, Lee M. Marcus	percepcja, motoryka mała, motoryka duża, koordynacja wzrokowo - ruchowa, funkcje poznawcze, komunikacja (mowa bierna i czynna), - diagnozie zachowań dziecka w obszarach:  1. nawiązywanie kontaktów,  2. zainteresowanie zabawą i przedmiotami,  3. reakcja na bodźce i mowę.		
Krótką Skala Rozwoju Dziecka KSRD  Autor: Magdalena Chrzan- Dętkość	Narzędzie służy do przeprowadzenia wstępnej oceny rozwoju dziecka. Narzędzie oparte jest o tzw. normy rozwojowe i ma charakter tzw. check-listy. KSRD pozwala ocenić rozwój dziecka w obszarach: motorycznym, poznawczym, emocjonalnym oraz mowy.	Dzieci w wieku od 12 m. ż. do 12 r. ż.	Psycholodzy i pedagodzy.
<b>Znormalizowane narzędzia do oceny rozwoju językowego</b>			
Inwentarze Rozwoju Mowy i Komunikacji (IRMIK)	Narzędzie służące do wstępnego pomiaru	Dzieci w wieku od 8 m. ż. do 36 m. ż.	Specjaliści zajmujący się diagnozą i terapią

<p>SŁOWA I GESTY</p> <p>SŁOWA I ZDANIA</p> <p>Autor wersji oryginalnej: MacArthur–Bates</p> <p>Polska adaptacja: Magdalena Smoczyńska</p> <p>Autorzy podręcznika: Magdalena Smoczyńska, Grzegorz Krajewski, Magdalena Łuniewska, Ewa Haman, Krzysztof Bulkowski, Magdalena Kochańska</p>	<p>poziomu rozwoju językowego dzieci, w szczególności tych, u których występują problemy rozwojowe.</p>		<p>małych dzieci.</p>
<p>Język i Komunikacja. Skala obserwacyjna dla nauczycieli</p> <p>Autorzy: Magdalena Kochańska, Magdalena Łuniewska</p>	<p>Narzędzie służy do oceny funkcjonowania językowego dziecka.</p>	<p>Dzieci w wieku 7 – 8 lat.</p>	<p>Nauczyciele szkół podstawowych.</p>
<p>Test Sprawności Językowej</p> <p>Autor: Zbigniew Tarkowski</p>	<p>Narzędzie służy do badania sprawności językowej w 7 aspektach:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rozumienia dłuższej wypowiedzi,</li> <li>- zasobu słownikowego, na podstawie umiejętności nazywania,</li> <li>- zdolności zauważania i poprawiania błędów gramatycznych i semantycznych,</li> <li>- znajomości gramatyki, na podstawie odmieniania przez</li> </ul>	<p>Dzieci w wieku 4 –8 lat.</p>	<p>Logopedzi.</p>

	<p>przypadki,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- umiejętności tworzenia pytań do tekstu,</li> <li>- umiejętności wyrażania pragnień za pomocą prośb i rozkazów,</li> <li>- odtwarzania wysłuchanego tekstu.</li> </ul>		
<p>Test Słownika Dziecka</p> <p>Autor: Zbigniew Tarkowski</p>	<p>Narzędzie bada słownik dziecka w 3 aspektach:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tworzenia słów podrzędnych,</li> <li>- definiowania pojęć,</li> <li>- tworzenia słów nadrzędnych.</li> </ul>	<p>Dzieci w wieku 4 – 8 lat.</p>	<p>Logopedzi.</p>
<p>Logopedyczny Test Przesiewowy</p> <p>Autorzy: Stanisław Grabias, Zdzisław M. Kurkowski, Tomasz Woźniak</p>	<p>Narzędzie służy do badania 4 aspektów sprawności językowych i komunikacyjnych:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- wymowy,</li> <li>- narracji,</li> <li>- motoryki narządów artykulacyjnych,</li> <li>- percepcji dźwięków mowy.</li> </ul>	<p>Dzieci w wieku 6 – 14 lat.</p>	<p>Logopedzi, pedagodzy, poloniści.</p>
<p>Test Rozwoju Językowego TRJ</p> <p>Autorzy: Magdalena Smoczyńska, Ewa Haman, Agnieszka Maryniak, Ewa Czaplewska, Grzegorz</p>	<p>Narzędzie służy do oceny poziomu rozwoju językowego dzieci. Składa się z 6 podtestów sprawdzających rozumienie i użycie w mowie czynnej</p>	<p>Dzieci w wieku 4 -8 lat.</p>	<p>Pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych.</p>

<p>Krajewski, Natalia Banasik, Magdalena Kochańska, Magdalena Łuniewska</p> <p>Autorzy podręcznika: Magdalena Smoczyńska, Ewa Haman, Agnieszka Maryniak, Ewa Czaplewska, Grzegorz Krajewski, Natalia Banasik, Magdalena Kochańska, Magdalena Łuniewska, Marta Morstin</p>	<p>pojedynczych słów, konstrukcji składniowych, odmiany wyrazów oraz rozumienie dłuższych tekstów.</p>		
<p>Język i komunikacja – skala obserwacyjna dla nauczycieli</p> <p>Autorka: Magdalena Kochańska</p> <p>Autorki podręcznika: Magdalena Kochańska, Magdalena Łuniewska</p>	<p>Narzędzie znormalizowane dla uczniów klasy I.</p> <p>Narzędzie może być stosowane do:</p> <p>przesiewowego wykrywania ryzyka zaburzeń językowych i identyfikowania dzieci z trudnościami w sferze języka i komunikacji;</p> <p>prognozowania przydatnego w ocenie postępów ucznia w zakresie rozwoju językowego;</p> <p>profilaktyki - służącej do ogólnej oceny funkcjonowania językowego dziecka.</p>	<p>Uczniowie klas I – VI.</p>	<p>Nauczyciele (ewentualnie psychologowie, pedagodzy, logopedzi szkolni).</p>
<p><b>Narzędzia do badania rozwoju intelektualnego</b></p>			
<p>DSR - Dziecięca Skala Rozwojowa</p>	<p>Test przeznaczony do diagnozowania aktualnego poziomu</p>	<p>Dzieci od 2 m. ż do 3 r. ż.</p>	<p>Psycholodzy.</p>

<p>Autorzy: Anna Matczak, Aleksandra Jaworowska, Anna Ciechanowicz, Diana Fecenec, Joanna Stańczak, Ewa Zalewska</p>	<p>rozwoju dziecka.</p> <p>W skład testu wchodzi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Skala Wykonaniowa (Manipulacja, Percepcja, Bazgranie i rysowanie, Klocki, Porównywanie, Pamięć, Mowa, Słownik, Zachowania społeczne i Motoryka),</li> <li>- Skala Obserwacyjna (pozwala ocenić cechy temperamentu dziecka: wigor, adaptacyjność, rytmiczność i wrażliwość).</li> </ul> <p>Pozwala na wczesne wykrywanie sygnałów zaburzeń i opóźnień w rozwoju oraz wykrywanie słabych i mocnych stron funkcjonowania dziecka.</p>		
<p>IDS-P Skale Inteligencji i Rozwoju dla Dzieci w Wieku Przedszkolnym</p> <p>Autorzy: Alexander Grob, Giselle Reimann, Janine Gut, Marie-Claire Frichknecht</p> <p>Polska adaptacja i podręcznik:</p> <p>Diana Fecenec, Aleksandra Jaworowska, Anna Matczak</p>	<p>Narzędzie do wielowymiarowej oceny funkcjonowania dziecka. Test służy do diagnozy:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zdolności poznawczych (Percepcja wzrokowa, Uwaga selektywna, Pamięć fonologiczna, Pamięć wzrokowo-przestrzenna, Rozumowanie przestrzenne, Rozumowanie pojęciowe, Pamięć słuchowa);</li> <li>- Umiejętności psychomotorycznych</li> </ul>	<p>Dzieci w wieku od 3 do 5 r. ż.</p>	<p>Psycholodzy.</p>

	<p>(Motoryka, Manipulacja, Koordynacja wzrokowo-ruchowa),</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kompetencji społeczno-emocjonalnych (Kompetencje społeczno-emocjonalne)</li> <li>- Matematyki (Rozumowanie logiczno-matematyczne),</li> <li>- Języka (Mowa czynna, Słownik, Mowa bierna)</li> <li>- Motywacji (Odraczenie nagrody, skale: Wytrwałość, Satysfakcja z osiągnięć).</li> </ul> <p>Test może być zastosowany do oceny poziomu inteligencji, do określenia mocnych i słabych stron dziecka w związku z planowaniem oddziaływań reedukacyjnych i wychowawczych).</p>		
<p>Skale Inteligencji i Rozwoju dla dzieci w wieku 5–10 lat (IDS)</p> <p>Autorzy: Alexander Grob, Christine S. Meyer, Priska Hagmann-von Arx</p> <p>Polska adaptacja i podręcznik:</p> <p>Aleksandra Jaworowska, Anna Matczak, Diana Fecenec</p>	<p>Narzędzie przeznaczone do wszechstronnej oceny zdolności i kompetencji dzieci. Test bada sześć obszarów funkcjonowania dziecka w zakresie zdolności poznawczych (percepcja wzrokowa, uwaga selektywna, pamięć fonologiczna, pamięć wzrokowo-przestrzenna, rozumowanie przestrzenne,</p>	<p>Dzieci w wieku 5 – 10 lat.</p>	<p>Psycholodzy.</p>

	rozumowanie pojęciowe, pamięć słuchowa), oraz pięć kompetencji (umiejętności psychomotoryczne, kompetencje społeczno-emocjonalne, matematyka, język, motywacja osiągnięć).		
<p>Neutralny Kulturowo Test Inteligencji Cattella – Wersja 1 (CFT 1-R)</p> <p>Autorzy: Rudolf H. Weiß i Jürgen Osterland</p> <p>Autor polskiego opracowania testu i podręcznika: Marta Koć-Januchta</p>	<p>Test przeznaczony jest do pomiaru inteligencji ogólnej. Składa się z dwóch części:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mierzącej zdolności percepcyjne, uwagę i koordynację wzrokowo-ruchową (podtesty Podstawianie, Labirynty i Podobieństwa);</li> <li>- mierzącej zdolności rozumowania: wykrywania reguł określających relacje między elementami i uzupełniania struktur (podtesty Serie, Klasyfikacja i Matryce).</li> </ul> <p>Zadania mają charakter niewerbalny i nie wymagają posługiwania się wcześniej zdobytą wiedzą.</p> <p>Pozwala na ocenę potencjału intelektualnego zarówno u dzieci o niższym poziomie umysłowym, jak i ponadprzeciętnie inteligentnych.</p>	Dzieci w wieku 4 – 9 lat.	Psycholodzy.

<p>Neutralny Kulturowo Test Inteligencji Cattella – Wersja 2 (CFT 20-R)</p> <p>Autorzy:</p> <p>Raymond B. Cattell, Rudolf H. Weiß (rewizja)</p> <p>Polska adaptacja i podręcznik:</p> <p>Joanna Stańczak</p>	<p>Służy do pomiaru inteligencji ogólnej.</p>	<p>Dla uczniów w wieku od 8 do 19 lat oraz dorosłych w wieku od 20 do 59 lat.</p>	<p>Psycholodzy.</p>
<p>Skala Dojrzałości Umysłowej Columbia (CMMS)</p> <p>Autorzy metody – Bessie B. Burgemeister, Lucille Hollander Blum, Irving Lorge.</p> <p>Autor polskiego opracowania testu i podręcznika: Anna</p>	<p>Narzędzie służy do badania</p> <p>zdolności umysłowych dziecka rozumianych jako zdolności do rozumowania (dokonywanie prostych klasyfikacji na podstawie danych percepcyjnych i manipulacja pojęciami symbolicznymi).</p> <p>Jest to skala bezsłowna i może stanowić wartościowe narzędzie do badania dzieci z uszkodzonym słuchem, mózgowym porażeniem dziecięcym, dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej oraz dzieci z opóźnionym rozwojem umysłowym.</p>	<p>Dzieci w wieku od 3 l. i 6 m. do 9 r. ż.</p>	<p>Psycholodzy.</p>
<p>Test Matryc Ravena w Wersji Kolorowej (TMK)</p> <p>Autor metody: John C. Raven.</p>	<p>Narzędzie służy do pomiaru poziomu inteligencji ogólnej.</p>	<p>Dzieci od 6 r. ż., młodzież, dorośli.</p>	<p>Psycholodzy.</p>



<p>Autor polskiego opracowania testu i podręcznika: Aleksandra Jaworowska, Teresa Szustrowa</p>	<p>Skala bezsłowna.</p>		
<p>Skala Inteligencji Wechslera Dla Dzieci – wersja zmodyfikowana (WISC-R)</p> <p>Autorzy adaptacji i podręcznika:</p> <p>Anna Matczak, Anna Piotrowska, Wanda Ciarkowska</p>	<p>Skala służy do pomiaru poziomu inteligencji ogólnej.</p> <p>Narzędzie składa się z dwóch części:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- skali słownej (Wiadomości, Podobieństwa, Arytmetyka, Słownik, Rozumienie oraz Powtarzanie Cyfr jako test zastępczy)</li> <li>- skali bezsłownej (Uzupełnianie Obrazków, Porządkowanie Obrazków, Wzory z Klocków, Układanki, Kodowanie oraz Labirynty jako test zastępczy).</li> </ul>	<p>Dzieci i młodzież w wieku 6 – 16 lat.</p>	<p>Psycholodzy.</p>
<p>Międzynarodowa Wykonaniowa Skala Leitera P-93</p> <p>Polska standaryzacja (1993) i podręcznik, II wydanie (2009): Aleksandra Jaworowska, Anna Matczak, Teresa Szustrowa</p>	<p>Narzędzie do diagnozy intelektu. Skala nie wymaga od badanych używania i rozumienia mowy, jest zatem szczególnie przydatna do badania dzieci, z którymi kontakt werbalny jest utrudniony lub niemożliwy.</p>	<p>Dzieci od 3 do 15 r. ż.</p> <p>Normy dla dzieci niesłyszących w wieku 3 – 14 lat.</p> <p>Obecnie trwają prace nad nową normalizacją dla dzieci niesłyszących.</p>	<p>Psycholodzy.</p>
<p>DMI-2 - Diagnoza Możliwości Intelktualnych</p>	<p>Test przeznaczony do diagnozy możliwości</p>	<p>Dzieci w wieku 6 –10 lat (DMI-2M) i 9 –13</p>	<p>Psycholodzy, inni profesjonaliści po</p>

<p>- 2 (DMI-2M, DMI-2S)</p> <p>Autor: Anna Matczak</p>	<p>intelektualnych dzieci, na podstawie sprawności operacji konkretnych.</p>	<p>lat (DMI-2S).</p>	<p>ukończonym szkoleniu ogólnym z psychometrii oraz szkoleniu z narzędzia.</p>
<p><b>Znormalizowane narzędzia do oceny przyczyn trudności szkolnych</b></p>			
<p>Skala Ryzyka Dysleksji wraz z normami dla klas 0 i I</p> <p>oraz</p> <p>Skala Ryzyka Dysleksji wraz z normami dla klas I i II</p> <p>Autor: Marta Bogdanowicz</p>	<p>Narzędzi służy do wczesnego wykrywania symptomów dysleksji rozwojowej w zakresie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- motoryki małej,</li> <li>- motoryki dużej,</li> <li>- funkcji wzrokowych,</li> <li>- funkcji językowych (percepcja i ekspresja),</li> <li>- uwagi.</li> </ul>	<p>Uczniowie klas 0 i I.</p> <p>Uczniowie klas I i II.</p>	<p>Nauczyciele i rodzice.</p>
<p>Bateria metod diagnozy rozwoju psychomotorycznego dzieci pięcio- i sześćioletnich. Rewizja 2015</p> <p>Autorzy: Marta Bogdanowicz, Urszula Sajewicz-Radtke, Bartosz M. Radtke, Dorota Kalka</p>	<p>Narzędzie zawiera testy do diagnozy psychologiczno-pedagogicznej rozwoju psychomotorycznego, w tym gotowości szkolnej. Składa się z testów do diagnozy:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- funkcji słuchowo-językowych,</li> <li>- funkcji wzrokowo-przestrzennych,</li> <li>- orientacji w przestrzeni,</li> <li>- sprawności motoryki małej,</li> <li>- sprawności motoryki</li> </ul>	<p>Dzieci w wieku 5 – 6 lat.</p>	<p>Psycholodzy i pedagodzy zatrudnieni w poradniach psychologiczno-pedagogicznych - wymagane szkolenie kwalifikacyjne z zakresu posługiwania się narzędziem.</p>

	<p>dużej,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rozwoju poznawczego,</li> <li>- rozwoju społeczno-emocjonalnego.</li> </ul>		
<p>Bateria metod diagnozy rozwoju psychomotorycznego dzieci pięcio- i sześćioletnich – wersja skrócona BATERIA-5/6S [B-5/6 "S"]</p> <p>Autorzy: Marta Bogdanowicz, Urszula Sajewicz-Radtke, Bartosz M. Radtke, Dorota Kalka</p>	<p>Narzędzie służy do wstępnej diagnozy psychologiczno-pedagogicznej oraz rozwoju psychomotorycznego, w tym gotowości szkolnej.</p>		<p>Psycholodzy, pedagodzy i nauczyciele terapeuci zatrudnieni w szkołach i przedszkolach.</p>
<p>Test Umiejętności na Starcie Szkolnym TUNSS</p>	<p>Narzędzie przeznaczone do badania umiejętności istotnych z punktu widzenia nauki pisania, czytania i matematyki, m.in. sprawności manualnej, spostrzegawczości, umiejętności porównywania wielkości przedmiotów.</p>	<p>Dzieci i uczniowie w wieku 5 – 7 lat.</p>	<p>Psycholodzy i pedagodzy z poradni specjalistycznych.</p>
<p>Skala Prognoz Edukacyjnych SPE IBE</p> <p>Autorzy: Grażyna Krasowicz-Kupis, Katarzyna Bogdanowicz, Katarzyna Wiejak</p> <p>Autor/autorzy podręcznika: Katarzyna Wiejak, Grażyna Krasowicz-Kupis, Katarzyna</p>	<p>Narzędzie przeznaczone do obserwacji funkcjonowania poznawczego dzieci w RPP i I klasie. Składa się z dwóch części:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- SPE-N – obejmuje rozwój poznawczy w sferze językowej, percepcyjno-motorycznej oraz uwagę, w klasie I – dodatkowo umiejętności</li> </ul>	<p>Uczniowie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rocznego oddziału przygotowania przedszkolnego</li> <li>- klasy I.</li> </ul>	<p>Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, nauczyciele oddziałów rocznego przygotowania przedszkolnego.</p>

Bogdanowicz	czytania i pisanie (wypełnia nauczyciel na podstawie obserwacji dziecka), - SPE-R – dotyczy wczesnego rozwoju dziecka, szczególnie rozwoju mowy (wypełnia nauczyciel na podstawie wywiadu z rodzicami).		
<p>Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych u uczniów w wieku 7-9 lat. Bateria-7/9 [B-7/9]</p> <p>Autorzy: Marta Bogdanowicz, Dorota Kalka, Elżbieta Karpińska, Urszula Sajewicz-Radtke, Bartosz M. Radtke</p>	<p>Narzędzie służy do diagnozy:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- funkcji słuchowo-językowych,</li> <li>- funkcji wzrokowo-przestrzennych (w tym: percepcji wzrokowo-przestrzennej i szybkości spostrzegania wzrokowego podczas pracy z materiałem wzrokowym; koordynacji wzrokowo-ruchowej; strukturalizacji percepcji; uwagi i kontroli wzrokowo - ruchowej podczas pracy z materiałem złożonym; pojemności pamięci wzrokowej krótkotrwałej)</li> <li>- tempa nazywania, czytania i pisania.</li> </ul> <p>Narzędzie przeznaczone do psychologiczno-pedagogicznej diagnozy przyczyn specyficznych trudności w czytaniu</p>	Dzieci w wieku 7 – 9 lat.	Psycholodzy i pedagodzy zatrudnieni w poradniach psychologiczno-pedagogicznych – wymagane specjalistyczne szkolenie kwalifikacyjne z zakresu posługiwania się narzędziem.

	i pisaniu.		
<p>Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych u uczniów w wieku 10 – 12 lat. BATERIA-10/12 [B-10/12]</p> <p>Autorzy: Marta Bogdanowicz, Dorota Kalka, Elżbieta Karpińska, Urszula Sajewicz-Radtke, Bartosz M. Radtke</p>	<p>W skład narzędzia wchodzi testy do diagnozy:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- funkcji wzrokowo-przestrzennych (w tym: percepcji wzrokowo-przestrzennej i szybkości spostrzegania wzrokowego podczas pracy z materiałem wzrokowym; koordynacji wzrokowo-ruchowej, strukturalizacji percepcji; uwagi i kontroli wzrokowo - ruchowej podczas pracy z materiałem złożonym; pojemności pamięci wzrokowej krótkotrwałej),</li> <li>- funkcje słuchowo-językowych (słuchu fonemowego; pamięci fonologicznej; umiejętności dokonywania analizy głoskowo-fonemowej, abstrahowania głoski i syntetyzowania głosek; uwagi i pamięci fonologicznej),</li> <li>- integracji percepcyjno-motorycznej,</li> <li>- czytania i pisania.</li> </ul> <p>Narzędzie przeznaczone psychologiczno-</p>	<p>Dzieci w wieku 10 – 12 lat.</p>	<p>Psycholodzy i pedagodzy zatrudnieni w poradniach psychologiczno-pedagogicznych - wymóg szkolenia kwalifikacyjnego z zakresu posługiwania się narzędziem.</p>

	pedagogicznej diagnozy przyczyn specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu.		
<p>Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych u uczniów gimnazjów. BATERIA-GIM [B-GIM]</p> <p>Autorzy: Marta Bogdanowicz, Dorota Kalka, Elżbieta Karpińska, Urszula Sajewicz-Radtke, Bartosz M. Radtke</p>	<p>Narzędzie składa się z testów diagnozujących:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- funkcje wzrokowo-przestrzenne (percepcję wzrokowo-przestrzenną i szybkość spostrzegania wzrokowego podczas pracy z materiałem wzrokowym; koordynację wzrokowo-ruchową, strukturalizację percepcji; uwagę i kontrolę wzrokowo - ruchową podczas pracy z materiałem złożonym; pojemność bezpośredniej pamięci wzrokowej);</li> <li>- funkcje słuchowo-językowe (słuch fonemowy; pamięć fonologiczną; umiejętność dokonywania analizy głoskowo-fonemowej, abstrahowania głoski i syntetyzowania głosek; uwagę i pamięć fonologiczną);</li> <li>- integrację percepcyjno-motoryczną;</li> <li>- czytanie i pisanie.</li> </ul> <p>Narzędzie przeznaczone jest do psychologiczno-pedagogicznej</p>	Uczniowie w wieku gimnazjalnym.	Psycholodzy i pedagodzy zatrudnieni w poradniach psychologiczno-pedagogicznych - wymóg szkolenia kwalifikacyjnego z zakresu posługiwania się narzędziem.

	diagnozy przyczyn trudności w czytaniu i pisaniu u (w tym dysleksji rozwojowej).		
<p>Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych u uczniów gimnazjów - wersja skrócona. BATERIA-GIMS [B-GIM "S"]</p> <p>Autorzy: Marta Bogdanowicz, Dorota Kalka, Elżbieta Karpińska, Urszula Sajewicz-Radtke, Bartosz M. Radtke</p>	Narzędzie służy do wstępnej oceny rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych i językowych.		Psycholodzy, pedagodzy i nauczyciele terapeutów zatrudnieni w szkołach.
<p>DYSLEKSJA 3 - Diagnoza dysleksji u uczniów klasy III szkoły podstawowej</p> <p>Autorzy: Marta Bogdanowicz, Aleksandra Jaworowska, Grażyna Krasowicz-Kupis, Anna Matczak, Olga Pelc-Pękala, Izabela Pietras, Joanna Stańczak, Marcin Szczerbiński</p>	<p>Narzędzie bada:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- czytanie,</li> <li>- pisanie,</li> <li>- umiejętności fonologiczne,</li> <li>- szybkie nazywanie.</li> </ul>	Uczniowie klas III.	Psycholodzy, pedagodzy, logopedzi (wymagany dyplom magisterski studiów psychologicznych lub pedagogicznych).
<p>DYSLEKSJA 5 - Diagnoza dysleksji u uczniów klasy V szkoły podstawowej</p> <p>Autorzy: Aleksandra Jaworowska, Anna Matczak, Joanna Stańczak</p>	<p>Narzędzie służy do badania:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- czytania,</li> <li>- pisanie,</li> <li>- umiejętności fonologicznych,</li> <li>- szybkiego nazywania.</li> </ul>	Uczniowie klas V.	Psycholodzy, pedagodzy, logopedzi (wymagany dyplom ukończenia magisterskich lub podyplomowych studiów kierunkowych).

<b>Znormalizowane narzędzia służące do oceny funkcji wzrokowych; słuchowych; pamięci</b>			
<p>FROSTIG - Test Rozwoju Percepcji Wzrokowej Frostig</p> <p>Autor: Marianna Frostig</p> <p>Polska standaryzacja: Ewa Pietsch-Szurek, Barbara Szmigielska-Siuta, Jerzy Siuta</p>	<p>Test służy do badania poziomu rozwoju percepcji wzrokowej w zakresie 5 aspektów: koordynacji wzrokowo-ruchowej, spostrzegania figury i tła, stałości kształtu, położenia figur, stosunków przestrzennych.</p> <p>Test niewerbalny.</p>	<p>Dzieci w wieku 4 – 8 lat.</p>	<p>Psycholodzy, inni profesjonaliści po ukończonym szkoleniu ogólnym z psychometrii oraz szkoleniu z danego testu.</p>
<p>BENTON - Test Pamięci Wzrokowej Bentona</p> <p>Autor: Artur L. Benton</p> <p>Polska normalizacja: Aleksandra Jaworowska</p>	<p>Test służy do badania pamięci i percepcji wzrokowej.</p>	<p>Dzieci i dorośli w wieku 5 – 25 lat oraz dorośli w wieku 55 – 75 lat.</p>	<p>Psycholodzy.</p>
<p>Test Bender-Koppitz</p> <p>Autor: Laretta Bender, adaptacja – Elizabeth Koppitz</p>	<p>Test służy do badania poziomu rozwoju integracji wzrokowo-ruchowej, w tym: poziomu percepcji wzrokowej oraz koordynacji ruchowej.</p>	<p>Dzieci w wieku 5 – 10 lat.</p>	<p>Psycholodzy.</p>
<p>SKALA F - Skala Umiejętności Fonologicznych</p> <p>Autor: Elżbieta Koźniewska, Andrzej Matuszewski</p>	<p>Służy do oceny umiejętności fonologicznych i metafonologicznych.</p>	<p>Uczniowie klas I – IV szkoły podstawowej.</p>	<p>Psycholodzy.</p>
<p>Bateria Testów</p>	<p>Narzędzie przeznaczone</p>	<p>Uczniowie rocznego</p>	<p>Psycholodzy i</p>



<p>Fonologicznych BTF IBE</p> <p>Autorzy: Grażyna Krasowicz-Kupis, Katarzyna Wiejak, Katarzyna M. Bogdanowicz</p> <p>Autorzy podręcznika: Grażyna Krasowicz-Kupis, Katarzyna Wiejak, Katarzyna M. Bogdanowicz</p>	<p>do diagnozy funkcji językowych istotnych dla czytania i pisanania.</p> <p>Składa się z 16 testów mierzących szczegółowe funkcje fonologiczne, kluczowe dla nauki czytania i pisanania (próby do badania słuchu fonemowego, świadomości fonologicznej, rozpoznawania rymów i aliteracji).</p>	<p>oddziału przygotowania przedszkolnego oraz uczniowie klasy I.</p>	<p>pedagogzy z poradni specjalistycznych, logopedzi.</p>
<p>Test Powtarzania Pseudosłów TPP</p> <p>Autorzy: Jakub Szewczyk, Magdalena Smoczyńska, Ewa Haman, Magdalena Łuniewska, Magdalena Kochańska, Joanna Załupska</p> <p>Autorzy podręcznika: Jakub Szewczyk, Magdalena Smoczyńska, Ewa Haman, Magdalena Łuniewska, Magdalena Kochańska, Joanna Załupska</p>	<p>Narzędzie przeznaczone do pomiaru sprawności przetwarzania fonologicznego.</p>	<p>Dzieci w wieku 4 - 8 lat.</p>	<p>Pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych.</p>
<p>Test Uczenia się Słuchowego TUS</p> <p>Autorzy: Urszula Sajewicz-Radtke, współpraca: Marta Formela</p>	<p>Narzędzie służy do kompleksowej oceny poziomu uczenia się słuchowego.</p>	<p>Dzieci w wieku 9 – 13 lat.</p>	<p>Autorki nie stawiają ograniczeń profesjonalistom korzystającym z testu.</p>
<p>Test Pamięci Roboczej TPR</p> <p>Autorzy: Grzegorz Sędek,</p>	<p>Narzędzie przeznaczone do pomiaru pamięci roboczej - jako</p>	<p>Dzieci w wieku 5 - 7 lat.</p>	<p>Psycholodzy i pedagogzy z poradni</p>

Izabela Krejtz	mechanizmu integrującego procesy uwagi i pamięci.		specjalistycznych.
<b>Znormalizowane narzędzia do diagnozy czytania i pisania</b>			
<p>Bateria Testów Pisania BTP IBE</p> <p>Autorzy: Elżbieta Awramiuk, Grażyna Krasowicz-Kupis, Katarzyna Wiejak, Katarzyna Bogdanowicz</p> <p>Autorzy podręcznika: Elżbieta Awramiuk, Grażyna Krasowicz-Kupis, Katarzyna Wiejak, Katarzyna Bogdanowicz</p>	<p>Narzędzie przeznaczone do diagnozy czynności pisania (w aspekcie poprawności). W skład narzędzia wchodzi 6 testów badających świadomość grafotaktyczną, budowanie prostych wyrazów z ruchomego alfabetu, pisanie ze słuchu prostych wyrazów, pisanie wyrazów z trudnością ortograficzną powiązaną z fleksją, pisanie ze słuchu wyrazów, dyktando.</p>	<p>Uczniowie rocznego oddziału przygotowania przedszkolnego, uczniowie klasy I.</p>	<p>Psycholodzy i pedagodzy z poradni specjalistycznych.</p>
<p>Bateria Testów Czytania IBE</p> <p>Autorzy: Grażyna Krasowicz-Kupis, Katarzyna M. Bogdanowicz, Katarzyna Wiejak</p> <p>Autor/autorzy podręcznika: Grażyna Krasowicz-Kupis, Katarzyna M. Bogdanowicz, Katarzyna Wiejak</p>	<p>Narzędzie służy do diagnozy czynności czytania (w aspekcie tempa i poprawności). W skład narzędzia wchodzi 6 testów badających</p> <p>rozpoznawanie liter, nazywanie liter,</p> <p>czytanie głośne tekstu wiązane, czytanie niepowiązanych wyrazów, czytanie prostych pseudowyrazów w kontekście zabawnych ilustracji, czytanie izolowanych pseudowyrazów.</p>	<p>Uczniowie rocznego oddziału przygotowania przedszkolnego, uczniowie klasy I.</p>	<p>Psycholodzy i pedagodzy z poradni specjalistycznych.</p>
<p>Zestaw metod diagnozy trudności w czytaniu Test</p>	<p>Narzędzie służy diagnozie umiejętności</p>	<p>Uczniowie klas pierwszych (6 – 7-</p>	<p>Psycholodzy, pedagodzy,</p>

Dekodowania Autorzy: Marcin Szczerbiński, Olga Pelc-Pękala	dekodowania oraz rozpoznawania wyrazów oraz powiązanych funkcji poznawczych.	latki).	specjaliści terapii pedagogicznej.
Test Czytania Głośnego – Dom Marka Autor: Marta Bogdanowicz	Test służy do oceny szerokiego spektrum funkcji biorących udział w czytaniu i pisaniu, w tym: zdolności wzrokowo-przestrzennych, słuchowo-językowych, ruchowych oraz integracji percepcyjno-motorycznej.	Uczniowie po pierwszym roku nauki czytania.	Psycholodzy, pedagodzy, logopedzi.
Test cichego czytania dla uczniów klas IV-Vi szkół podstawowych Autorzy: Elżbieta Karpińska. Bartosz M. Radtke	Narzędzie służy do badania poziomu rozumienia czytanego tekstu.	Uczniowie klas IV, V, VI.	Psycholodzy, pedagodzy zatrudnieni w poradniach psychologiczno-pedagogicznych oraz szkołach.
<b>Inne znormalizowane narzędzia stosowane w diagnozie psychopedagogicznej</b>			
Skale do badania rozwoju społeczno-emocjonalnego małych dzieci Autorzy: Anna I. Brzezińska, Magdalena Czub, Konrad Piotrowski Autorka podręcznika: Magdalena Czub	Zestaw narzędzi kwestionariuszowych służących do diagnozy rozwoju społecznego i emocjonalnego małych dzieci. W skład zestawu wchodzi:  Kwestionariusz Styl adaptacji - pozwalający na diagnozę dwóch wymiarów funkcjonowania społecznego: (1) uspołecznienie oraz (2) eksternalizacja.	Dzieci w wieku od 1 i 6 m. do 5 roku życia.	Psycholodzy i pedagodzy z poradni specjalistycznych.

	<p>Kwestionariusz Reakcja na nowość -pozwalający na ocenę szybkości adaptacji dziecka do nowych warunków.</p> <p>Kwestionariusz Koncentracja - pozwalający na ocenę zdolności dziecka do wykonywania zadań wymagających skupienia uwagi i wytrwałości.</p>		
<p>Test Uzdolnień Wielorakich – Diagnoza i wspomaganie w rozwoju dzieci uzdolnionych</p> <p>Autorzy: W. Poleszak, R. Porzak, G. Kata</p>	<p>Narzędzie pozwala na wczesne zidentyfikowanie potencjału dziecka.</p>	<p>Uczniowie klas I – III oraz IV – VI szkół podstawowych.</p>	<p>Nauczyciele i specjaliści szkół podstawowych specjaliści poradni psychologiczno-pedagogicznych.</p>
<b>Inne nieznormalizowane narzędzia stosowane w diagnozie psychopedagogicznej</b>			
<p>Materiały do diagnozy pedagogicznej umiejętności czytania i pisania uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum</p> <p>Autor: Janina Mickiewicz</p>	<p>Narzędzie służy do oceny poziomu umiejętności czytania (techniki i rozumienia czytanego tekstu)</p> <p>oraz poziomu umiejętności pisania poprawnego pod względem ortograficznym u uczniów z trudnościami w uczeniu się.</p>	<p>Uczniowie klas I – VI szkół podstawowych oraz klas gimnazjalnych.</p>	<p>Pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych.</p>
<p>Profil sprawności grafomotorycznych</p> <p>Autorzy: Aneta Domagała, Urszula Mirecka</p>	<p>Narzędzie służy do oceny techniki czynności grafomotorycznych oraz wytworów czynności grafomotorycznych.</p>	<p>Uczniowie w wieku 7 – 13 lat.</p>	<p>Psycholodzy, pedagodzy, logopedzi, nauczyciele.</p>

Test do badania słuchu fonematycznego u dzieci i dorosłych  Autorzy: Elżbieta Szelaąg, Aneta Szymaszek	Narzędzie służy do oceny umiejętności różnicowania fonemów opozycyjnych.	Dzieci i dorośli.	Logopedzi, neuropsycholodzy, afazjolodzy, pedagodzy, nauczyciele.
Słuch fonemowy i fonetyczny. Teoria i praktyka  Autor: Bronisław Rocławski	Narzędzie służy do oceny umiejętności różnicowania fonemów opozycyjnych.	Dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.	Glottodydaktycy, logopedzi, nauczyciele wychowania przedszkolnego, nauczyciele klas I – III.

### **Bibliografia**

Bogdanowicz M. (2005). Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie. Skala Ryzyka Dysleksji wraz z normami dla klas 0 i I. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.

Bogdanowicz M. (2011). Ryzyko dysleksji, dysortografii i dysgrafii. Skala Ryzyka Dysleksji wraz z normami dla klas I i II. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis.

Bogdanowicz M. (2012). Test Czytania Głośnego – Dom Marka. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.

Bogdanowicz M., Kalka D., Karpińska E., Sajewicz-Radtke U., Radtke B. M. (2016). Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych u uczniów w wieku 7-9 lat. Bateria-7/9 [B-7/9]. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.

Bogdanowicz M., Kalka D., Karpińska E., Sajewicz-Radtke U., Radtke B. M. (2016). Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych u uczniów w wieku 10-12 lat. BATERIA-10/12 [B-10/12]. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.

Bogdanowicz M., Kalka D., Karpińska E., Sajewicz-Radtke U., Radtke B. M. (2012). Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych u uczniów gimnazjów. BATERIA-GIM [B-GIM]. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.

Bogdanowicz M., Kalka D., Karpińska E., Sajewicz-Radtke U., Radtke B. M. (2012). Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych u uczniów gimnazjów. BATERIA-GIM [B-GIM]. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.

- Bogdanowicz M., Sajewicz-Radtke U., Radtke B. M., Kalka D. (2016). Bateria metod diagnozy rozwoju psychomotorycznego dzieci pięcio- i sześciolletnich. Rewizja 2015. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.
- Brzeziński J. (1996). Metodologia badań psychologicznych. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Domagała A., Mirecka U. (2010) Profil sprawności grafomotorycznych. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.
- Ernst B. (2013). Monachijska Funkcjonalna Diagnostyka Rozwojowa 3-6. Podręcznik. Wrocław: Fundacja „Promyk Słońca”.
- Gerstmann S. (1985). Rozmowa i wywiad w psychologii. Warszawa: PWN.
- Jarosz E., Wysocka E. (2006). Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania. Warszawa: Żak.
- Grabias S., Kurkowski Z. M., Woźniak T. (2007). Logopedyczny Test Przesiewowy dla dzieci w wieku szkolnym. Lublin: UMCS, Polskie Towarzystwo Logopedyczne.
- Jaworowska A., Matczak A., Stańczak J. (2010). DYSLEKSJA 5 - Diagnoza dysleksji u uczniów klasy V szkoły podstawowej. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Hellbrügge T., Lajosi F., Menara D., Schamberger R., Rautenstrauch T. (2013). Monachijska Funkcjonalna Diagnostyka Rozwojowa. Pierwszy rok życia. Wrocław: Fundacja „Promyk Słońca”.
- Hellbrügge T. (2013). Monachijska Funkcjonalna Diagnostyka Rozwojowa. Drugi i trzeci rok życia. Wrocław: Fundacja „Promyk Słońca”.
- Hornowska, E. (2001). Testy psychologiczne. Teoria i praktyka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kochańska M., Łuniewska M. (2015). Język i Komunikacja. Skala obserwacyjna dla nauczycieli. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kowalik S., Brzeziński J. (2000). Protodiagnoza kliniczna. W: H. Sęk (red.). Społeczna psychologia kliniczna. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 240-254.
- Koźniewska E., Matuszewski A. (2003). Skala umiejętności fonologicznych. Warszawa: CMPPP.
- Krakowiak K., Panasiuk M. (1992). Umiejętności komunikacyjne dziecka z uszkodzonym słuchem. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Krasowicz-Kupis G., Wiejak K., Gruszczyńska K. (2015). Katalog metod diagnozy rozwoju poznawczego dziecka na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Mańkowska M. (2010). Wprowadzenie do psychometrii. Wydawnictwo KUL.

- Mickiewicz J. (2001). Materiały do diagnozy pedagogicznej umiejętności czytania i pisania uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum. Toruń: TNOiK „Dom Organizatora”.
- Niemierko B. (2009). Diagnostyka edukacyjna. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Paluchowski W. J. (2007). Diagnoza psychologiczna. Proces – narzędzia – standardy. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Pietsch-Szurek E., Szmigielska B., Siuta J. (1999). Test Rozwoju Percepcji Wzrokowej Marianny Frostig. Podręcznik. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Rocławski B. (2010). Słuch fonemowy i fonetyczny. Teoria i praktyka. Gdańsk: Glottispol.
- Sajewicz-Radtke U., Formela M. (2016). Test Uczenia się Słuchowego TUS. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.
- Schopler E., Reichler R. J., Bashford A., Lansing M. D., Marcus L. M. (1995). Indywidualizowana ocena i terapia dzieci autystycznych oraz dzieci z zaburzeniami rozwoju. Profil Psychoedukacyjny. Gdańsk: Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom Autystycznym.
- Słownik wyrazów obcych (red. J. Tokarski).1980. Warszawa: PWN.
- Smoczyńska M., Krajewski G., Łuniewska M., Haman E., Bulkowski K., Kochańska M. (2015). Inwentarze Rozwoju Mowy i Komunikacji (IRMIK). Słowa i gesty, Słowa i zdania. Podręcznik. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Stemplewska-Żakowicz K. (2009). Diagnoza psychologiczna. Diagnozowanie jako kompetencja profesjonalna. Gdańsk: GWP.
- Szczerbiński M., Pelc-Pękala O. (2016). Zestaw metod diagnozy trudności w czytaniu Test Dekodowania. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.
- Sztumski J. (2005). Wstęp do metod i technik badań społecznych. Katowice: „Śląsk” Sp. z o. o. Wydawnictwo Naukowe.
- Szeląg E., Szymaszek A. (2006). Test do badania słuchu fonematycznego u dzieci i dorosłych. Gdańsk: GWP.
- Tarkowski Z. (2001). Test Słownika Dziecka. Lublin: Wydawnictwo Fundacji ”Orator”.
- Tarkowski Z. (2001). Test Sprawności Językowej. Lublin: Wydawnictwo Fundacji ”Orator”.
- Wysocka E. (2013). Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania. Kraków: Impuls.
- Zawadzki B., Hornowska E. (2008). Psychometria. Konstrukcja i adaptacja testów psychologicznych. W: J. Strelau, D. Doliński (red.). Psychologia. Podręcznik akademicki t. 1. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 847-893.
- Ziemski S. (1973). Problemy dobrej diagnozy. Warszawa: Wiedza Powszechna.

## **Netografia**

<http://www.practest.com.pl/> [data dostępu: 08.07.2017]

<http://www.pracowniatestow.pl/> [data dostępu: 08.07.2017]

<http://www.ibe.edu.pl/> [data dostępu: 19.07.2017]

<http://new.ore.edu.pl/> [data dostępu: 19.07.2017]

## **Streszczenie**

Celem artykułu jest próba ukazania złożoności procesu oraz rozumienia samego pojęcia diagnozy. Autorki, na podstawie dostępnej literatury przedmiotu, starały się zebrać oraz omówić kryteria klasyfikacji diagnozy oraz wyróżnione na ich podstawie rodzaje. Wielość owych kryteriów sprawia, że rozumienie diagnozy często staje się niejasne a użytkownicy pojęcia poruszają się w chaosie terminologicznym. Warto zaznaczyć, że termin wzbudza wiele nieporozumień między samymi diagnostami reprezentującymi różne dziedziny nauki. Różnice zdań dotyczą przede wszystkim podejść do procesu diagnozowania skoncentrowanych albo na aspekcie ilościowym, albo jakościowym. Coraz częściej jednak w psychologiczno-pedagogicznej praktyce diagnostycznej stosowane jest łączenie obu stanowisk czego efektem jest ilościowo-jakościowy charakter badań, ukierunkowany zarówno na porównanie badanej osoby z innymi i ukazanie jej funkcjonowania, cech, dysfunkcji itp. na tle określonej populacji, jak i na jej niepowtarzalny, jednostkowy wymiar funkcjonowania.

Wspomnianym wyżej podejściom podporządkowane są metody, techniki oraz narzędzia wykorzystywane w diagnozowaniu. Autorki dokonały krótkiej charakterystyki stosowanych w diagnozie psychologiczno-pedagogicznej metod i technik oraz, wykorzystując dostępne źródła, przygotowały zestaw narzędzi znajdujących zastosowanie w wieloaspektowej diagnozie funkcjonalnej dzieci i młodzieży.

Słowa kluczowe: diagnoza, kryteria diagnozy, diagnoza ilościowa i jakościowa, narzędzia diagnostyczne

## **Abstract**

The aim of this article is attempt to show the complexity of the process and understanding the concept of diagnosis. The authors, on the basis of the available literature of the subject, tried to collect and discuss the criteria for classification of diagnoses and the types distinguished on them basis. The multiplicity of these criteria makes the understanding of diagnosis often unclear what



making that the users of the term move in the chaos of terminology. It is worth pointing out that the term raises many misunderstandings between the diagnostician representing different fields of science. The differences in opinions relate primarily to approaches to the diagnostic process focused either on the quantitative or qualitative aspects. Increasingly, however, in psychological-pedagogical diagnostic practice, the combination of both positions is used, which results in the quantitative and qualitative character of the research, aimed at both the comparison of the examined person with others and the presentation of its functioning, characteristics, dysfunction, etc. against the background of the population as well as its unique, individual dimension of the functioning.

The appropriate method, techniques and tools used in diagnosis are assigned to the mentioned above approaches. Authors have made a brief description of the methods and techniques used in the diagnosis of psychological and pedagogical methods and, using available sources, have prepared a set of tools for use in multi-faceted functional diagnosis of children and adolescents.

Key words: diagnosis, diagnostic's criteria, quantitative diagnosis, qualitative diagnosis, diagnostic's tools

Jolanta Panasiuk

*Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie*

*Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego*

### **I. 3. Etapy diagnozy dziecka ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi**

#### **Proces diagnozowania**

Termin „diagnoza” (gr. *diagnosis*) oznacza rozpoznanie, ściślej – rozróżnienie. Współczesna interpretacja tego terminu podkreśla dwa jego składniki: 1) zebranie potrzebnych danych; 2) ich krytyczne opracowanie w drodze rozumowania (Lepalczyk i Badura, 1987). Rozpoznawanie stanu rzeczy i jego tendencji rozwojowych odbywa się poprzez analizę objawów, ale też na podstawie znajomości ogólnych prawideł. Uzyskana wiedza o zaburzeniach rozwojowych powinna być dalej poddawana ocenie według przyjętych norm i wzorców. Na tej podstawie określane jest działanie dydaktyczno-terapeutyczne, które należy podjąć.

Zdaniem Stefana Ziemskiego (1973) diagnoza jest procesem składającym się z dwóch etapów:

- 1) eksploracyjnego,
- 2) weryfikacyjnego.

Na pierwszym etapie diagnozy badane zjawisko jest rozpoznawane, na drugim zaś sprawdzana jest trafność postawionego rozpoznania. Kompetencje diagnosty oceniającego zachowania człowieka w sferze somatycznej, motorycznej, emocjonalnej, społecznej, kognitywnej, i społecznej, powinny umożliwić rozpoznanie stanu i możliwości rozwojowych dziecka w całości ich różnorodnych uwarunkowań (Siedlaczek, 1999). Dobra, czyli rzetelna, obiektywna, skrupulatna i fachowa diagnoza to podstawa jakichkolwiek działań pedagogicznych ukierunkowanych na dziecko z dysharmoniami i zaburzeniami rozwojowymi dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Diagnozowanie, w szerokim znaczeniu, odnosi się do ogółu czynności, poczynając od ustalenia problemu rozwojowego, kończąc na opracowaniu materiałów pomocniczych potrzebnych w procesie kształcenia i terapii. Sam proces diagnostyczny należy rozumieć jako planowe i celowe interpretowanie danych uzyskanych zgodnie z uprzednio wyznaczonymi celami (*Encyklopedia pedagogiczna*, 1997).

Wzorcowy układ czynności diagnostycznych musi uwzględniać przynajmniej dwa komponenty wiedzy (Grabias, 2015):

- 1) wiedzę naukową na temat stanu sprawności dziecka w określonej sferze objętej diagnozą;
- 2) wiedzę utrwaloną w praktyce dydaktycznej, terapeutycznej i klinicznej, będącą wynikiem pokoleniowych doświadczeń pedagogów, psychologów, logopedów, rehabilitantów, klinicystów i innych specjalistów w postępowaniu z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Praktyka dowodzi, że obydwie zasoby wiedzy z trudem przystają do siebie. Każde bowiem postępowanie zarówno diagnostyczne, jak też terapeutyczne i dydaktyczne obarczone jest inercją odłożoną w stosowanych przez lata w sposób postępowania, która często odznacza się rutyną, a tym samym ogranicza kreatywność diagnosty czy nauczyciela, utrwała i konserwuje lukę pomiędzy refleksją naukową a postępowaniem praktycznym.

Skuteczność postępowania diagnostycznego i procesu edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest wypadkową wielu czynników. Zależy przede wszystkim od wiedzy i zaangażowania diagnosty czy nauczyciela, a także od możliwości i motywacji dziecka z zaburzeniami rozwojowymi i jego najbliższego otoczenia. W diagnozowaniu dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i ustalaniu zindywidualizowanego programu kształcenia i usprawniania podstawową metodą postępowania jest studium przypadku.

### **Studium przypadku jako procedura diagnostyczna**

W studium przypadku przedmiot badania ma wyraźnie jednostkową naturę, w związku z czym w tej metodzie badania nie stawia się wstępnych hipotez. Celem badacza jest dokładne opisanie i zinterpretowanie zjawiska. W przypadku dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi chodzi o rozpoznanie mechanizmu ich zaburzeń rozwojowych, rodzaju i zakresu trudności edukacyjnych, a także sposobów ich przewyższania w procesie edukacji.

Studium przypadku wymaga zastosowania „szeregu metod i technik szczegółowych, umożliwiających wszechstronne spojrzenie na badane zjawisko. Badanie takie obejmować powinno zarówno analizę objawową zaburzeń, jak i analizę ich przyczyn i mechanizmów, opartą na prześledzeniu czynników, które determinowały rozwój badanego w kolejnych stadiach” (*Słownik psychologiczny*, 1985, s. 43). Tadeusz Pilch metodę tę ujmuje jako pewien sposób badań „polegający na analizie jednostkowych losów ludzkich uwikłanych w określone sytuacje wychowawcze, lub na analizie konkretnych zjawisk natury wychowawczej poprzez pryzmat jednostkowych biografii ludzkich z nastawieniem na opracowanie diagnozy przypadku lub zjawiska w celu podjęcia działań terapeutycznych” (Pilch, Bauman 2001, s. 48).

Metoda studium przypadku zrodziła się z potrzeby rozpoznania skomplikowanych sytuacji oraz zrozumienia ich istoty. Jej silne powiązanie z metodyką pracy socjalnej uzasadnia kładziony w definicji nacisk na jej poznawczą i terapeutyczną funkcję. Toteż badania tą metodą dotyczą przede wszystkim osób o zaburzonym rozwoju i nie poddających się zwykłym oddziaływaniom wychowawczym. Jej celem – prócz postawienia diagnozy – jest także ukazanie przyczyny zaburzenia oraz usytuowanie go w szerszym kontekście środowiskowym lub kulturowym (Łobocki, 2010).

Indywidualna charakterystyka badanego dziecka sporządzona za pomocą studium przypadku koncentruje się na jego personalnych informacjach, tj. życiorysie, funkcjonowaniu w środowisku rodzinnym, szkolnym oraz rówieśniczym, rozwoju fizycznym, umysłowym, społecznym, emocjonalnym oraz cechach osobowościowych<sup>2</sup>. W uzyskaniu tych informacji pomocne są odpowiednie techniki badań:

- analiza treściowa i formalna dokumentacji medycznej, psychologiczno-pedagogicznej i logopedycznej,
- rozmowa oraz wywiad,
- obserwacja uczestnicząca,
- analiza wytworów badanego,
- wyników badań specjalistycznych przy użyciu skal, testów, kwestionariuszy, prób eksperymentalno-klinicznych oraz technik projekcyjnych.

Korzystanie z możliwie jak największej ilości źródeł informacji umożliwia badającemu spojrzenie na osobę badaną z szerszej perspektywy. „Różnorodność technik badawczych, jakimi można posłużyć się w odwołaniu do metody indywidualnych przypadków, świadczy z jednej strony o jej możliwościach dokonywania względnie wielostronnych charakterystyk indywidualnych, a z drugiej o poważnym niebezpieczeństwie splotenia przeprowadzanych za jej pomocą badań” (Łobocki, 2010, s. 312) w związku z niedostatecznym sprawdzeniem materiału empirycznego oraz wysunięciem pochopnych wniosków. Od błędów tych można się uchronić dzięki wysokim kompetencjom badającego oraz zastosowaniu się do następujących zasad prowadzenia diagnozy:

- otwartość – nawiązanie więzi pomiędzy diagnostą lub nauczycielem a dzieckiem pozwala uzyskać rzetelne informacje,

---

<sup>2</sup> Przedmiotem badań są najczęściej jednostki, choć metoda ta przeznaczona jest również do badań nad zbiorowościami, w tym także instytucjami społecznymi.

- komunikacja – wzajemny, stały i systematyczny kontakt diagnosty z badanym umożliwia zdobycie odpowiednich informacji oraz prawidłową ich interpretację,
- neutralność – dystans diagnosty wobec diagnozowanego dziecka oraz zjawiska, które opisuje warunkuje autentyczność otrzymanych wyników badań,
- interpretacja – wyjaśnienie poznanego zjawiska poprzez wykazanie analogii oraz odniesienie do podobnych przypadków opisanych w literaturze (Pilch, Bauman, 2001).

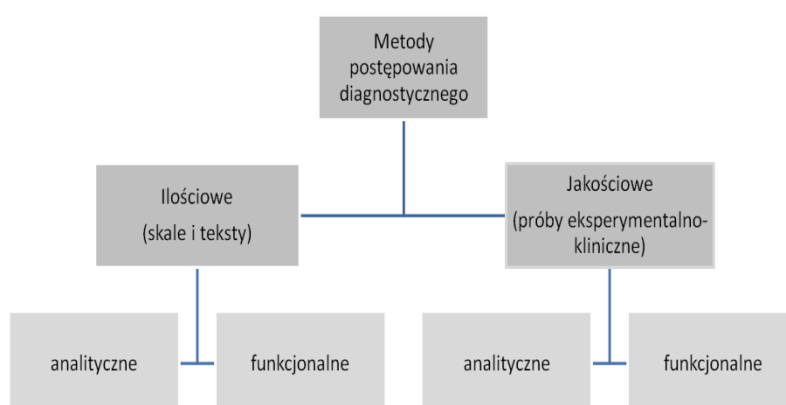
Studium przypadku jest więc wnikliwą metodą oceny dziecka, polegającą na równoczesnym stosowaniu wielu technik i narzędzi badawczych. Ich wybór wiąże się z założeniem, że badacz nie szuka ogólnych prawideł, lecz zależy mu na opisanu indywidualnego przypadku dziecka i wpływie rozpoznanych dysharmonii i określonych zaburzeń rozwojowych na jego funkcjonowanie w środowisku szkolnym.

### Narzędzia i techniki badawcze

Podstawą postępowania diagnostycznego jest dobranie odpowiednich technik i narzędzi badawczych, z których korzysta się podczas zbierania danych diagnostycznych. W diagnozie stosuje się dwa podejścia metodologiczne:

- 1) ilościowe,
- 2) jakościowe (eksperymentalno-kliniczne).

Rys. 1. Podejścia metodologiczne w postępowaniu diagnostycznym



Źródło: opracowanie własne

Badania ilościowe wywodzą się z nauk przyrodniczych, a u ich powstania leżało przekonanie, że zachodzące procesy i zjawiska przebiegają według określonych reguł. Można zatem przedstawić je w sposób ilościowy za pomocą wystandaryzowanych narzędzi<sup>3</sup> (Maszke, 2008). Prowadzenie badań ilościowych polega najogólniej na „ilościowym opisie i analizie faktów, zjawisk, procesów” (Łobocki, 1999). Zebrane dane przedstawiane są za pomocą liczb, zbiorów, a poddane analizie statystyczno-matematycznej przybierają formę tabel i wykresów. Przedmiotem badań prowadzonych za pomocą narzędzi ilościowych, są te cechy i właściwości dziecka, które są obserwowalne i możliwe do zmierzenia. Procedura zastosowania technik ilościowych jest „mechanistyczna (...), badacz zabezpiecza swoje wnioski przed wpływem własnych wartości i wartości osób badanych” (Konarzewski, 2000). Zakłada się zatem istnienie obiektywnej rzeczywistości, której badacz jest świadkiem, ale nie ingeruje w zjawiska, które w niej zachodzą. Taka perspektywa pozwala na określenie związku pomiędzy obserwowanymi zmiennymi oraz na sformułowanie ogólnych prawidłowości, by na tej podstawie przewidywać przyszłe zachowania jednostek (Maszke, 2008).

Cechą konstytutywną badań ilościowych jest pomiar, który określa się jako „procedurę przyporządkowywania zgodnie z określonymi zasadami wartości liczbowych właściwościom empirycznym – zmiennym” (Frankfort-Nachmias, Nachmias, 1996). Rozumiane w ten sposób badanie polega na przekładaniu na język liczb określonych zjawisk w celu ich zmierzenia.

W podejściu ilościowym ogromne znaczenie przypisuje się narzędziom badawczym, które mają eliminować wpływ czynników zewnętrznych i subiektywnej oceny badacza. Do najczęściej stosowanych metod pomiarowych należą: kwestionariusze, testy, arkusze obserwacyjne oraz skale pomiarowe. Badacz interpretujący zjawisko w sposób ilościowy przyjmuje zatem istnienie obiektywnego świata, którego poznanie jest możliwe dzięki wystandaryzowanym narzędziom (Bauman, Pilch 2001). Przyjmuje przy tym liniowe uporządkowanie procedury badawczej: badacz na podstawie przyjętej teorii dobiera właściwe narzędzia badawcze w celu otrzymania konkretnego wyniku (Konarzewski, 2000). Taki sposób postępowania ma przyczynić się do utworzenia obiektywnej oceny zjawiska, określenia związków przyczynowo skutkowych, a także prognozowania (Maszke, 2008). U podłoża podejścia jakościowego leży założenie, że nie wszystkie zjawiska i zdarzenia można poddać pomiarowi, a zatem przedstawić je w sposób ilościowy za pomocą liczb (Maszke, 2008)<sup>4</sup>. Stąd

---

<sup>3</sup> Techniki ilościowe, określane również mianem „pozytywistycznych”, dominowały w praktyce pedagogicznej w latach 60. XX wieku, kiedy badania służyły przede wszystkim empirycznemu sprawdzaniu hipotez ustalonych w oparciu o literaturę lub poznawalne zależności (Śliwierski, 2006).

<sup>4</sup> Na diagnostyczną wartość badań jakościowych zwrócono uwagę w latach 70. XX wieku. Mieczysław Łobocki (1999) zwraca uwagę, że metody jakościowe – ze względu na użycie w nich niestrukturalizowanych technik –

dane w badaniach jakościowych występują w formie tekstu, a następnie są gruntownie opisane, zanalizowane i zinterpretowane (Konarzewski, 2000). Taka specyfika prowadzenia badań jakościowych wynika ze złożoności zjawisk, do których się odnoszą i należą do nich: cechy indywidualne, motywy, procesy, stany psychiczne, stany emocjonalne<sup>5</sup>. Dodatkowo, celem badań nie jest wyłącznie wykrycie związków i zależności pomiędzy tymi zjawiskami, ale ich zrozumienie i poznanie, które nie jest możliwe bez holistycznego podejścia oraz umiejętności słuchania i obserwowania (Maszke, 2008). Taka całościowa perspektywa postrzegania badanego problemu podkreśla, że istotnym jego elementem jest kontekst, zarówno społeczny, jak i kulturowy (Pilch, Bauman, 2001). Zainteresowanie kontekstem wymusza na diagnoście szczególne podejście (Konarzewski, 2000):

- przeprowadzania badań w miejscu mającym sens dla badanego,
- dostosowywanie planu postępowania do postępów pracy,
- stosowania kołowej sekwencji badań, w której pytanie prowadzi do nowych danych, a te do nowych pytań,
- tworzenia wniosków w formie narracji o myślach i czynach badanych.

Dodatkowo, założenie, że dane zjawiska nie są poznawalne poza kontekstem wyklucza stosowanie wystandaryzowanych i z góry opracowanych narzędzi, podkreśla się jednak, że ich dobór musi być dostosowany do specyfiki danego przedmiotu i zachodzących w nim procesów. W badaniach jakościowych stosuje się więc następujące metody: techniki projekcyjne; obserwację uczestniczącą; wywiad nieustrukturyzowany; analizę dokumentów i wytworów działania; próby eksperymentalne (Konarzewski, 2000). Uważa się również, że badacz sam jest narzędziem, ponieważ wnika w strukturę danego problemu i poprzez bezpośrednią obserwację dokonuje opisu stanów i zachowań jednostek. Taki sposób przedstawiania danych ma jednak mocno subiektywny charakter i odzwierciedla postawy, przekonania, poglądy diagnosty (Maszke, 2008).

---

określane jako badania „miękkie”, i wciąż pozostają w znacznej mierze zdominowane badaniami o charakterze ilościowym.

<sup>5</sup>Geneza metod jakościowych tkwi w humanizmie, którego podstawą jest zrozumienie otaczającego świata i umiejętność postrzegania go z punktu widzenia innych osób (Łobocki 1999), z kolei ich metodologia opiera się o założenia kilku nurtów filozoficznych: fenomenologii, która bada zjawiska takimi, jakie one są, ze szczególnym nastawieniem na cechy indywidualne w danym zjawisku; hermeneutyki, która bada zjawiska poprzez zrozumienie ich jednostkowych właściwości z uwzględnieniem obiektywnego kontekstu, oraz interakcjonizmu symbolicznego, który bada sposób interpretacji danego zjawiska przez jednostkę, a zatem sposób jej reakcji na określony bodziec (Pilch, Bauman 2001).

Metody jakościowe powstały zatem w celu zwrócenia uwagi badaczy w dziedzinach nauk społecznych na inny, bardziej empiryczny sposób analizy i interpretacji zdarzeń. Empiryczny charakter badań przejawia się w bezpośrednim kontakcie eksperymentatora z badanym zjawiskiem, w którym brak dualistycznego podziału na badacza i badanego (Pilch, Bauman, 2001). Taki sposób postrzegania i interpretowania zdarzeń pozwala diagnoście na swobodę w doborze technik i narzędzi badawczych, a także subiektywną ocenę (Maszke, 2008). Pomimo małej trafności zewnętrznej opisywanych zjawisk, metody jakościowe pozwalają dostrzec rozmaite aspekty funkcjonowania dziecka niezauważalne przy zastosowaniu badań ilościowych (Pilch, Bauman, 2001). Wśród technik badawczych stosowanych w podejściu jakościowym najczęściej stosuje się techniki obserwacyjne (obserwacja kontrolowana i niekontrolowana), a także techniki oparte na komunikowaniu się z osobą badaną lub osobami z jej otoczenia (wywiad, ankieta, rozmowa, spontaniczne wypowiedzi) (Maszke, 2008)

### **Przebieg badania**

Diagnozowanie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymaga procedur transdyscyplinarnych, obejmujących wyniki oceny klinicznej, oceny psychologiczno-pedagogicznej, oceny logopedycznej oraz charakterystyki społecznej, stanowiących odniesienie do wyników diagnozy funkcjonalnej. Warunkiem właściwego rozpoznania jednostki (jednostek) patologii u każdego dziecka z zaburzeniami rozwoju, a przez to zaprogramowania optymalnego modelu terapii i zastosowania właściwych rozwiązań metodycznych w procesie edukacji, jest zróżnicowanie objawów zaburzeń przez wskazanie ich przyczyny (przyczyn), patomechanizmu (patomechanizmów), objawów i skutków. Ograniczanie się w diagnozie do mechanicznego indeksowania przejawów zaburzeń rozwojowych, bez wskazania ich uwarunkowań może doprowadzić do mylnych wniosków przy stawianiu rozpoznania, a nietrafiona interpretacja mechanizmów leżących u podłoża zjawisk patologicznych uniemożliwia zaprogramowanie optymalnych procedur terapeutycznych.

#### **a. Ocena kliniczna**

Wśród danych klinicznych zawartych w dokumentacji dziecka (książeczka zdrowia, historia choroby, wypis ze szpitala, wyniki konsultacji specjalistycznych i badań instrumentalnych), a także na podstawie wywiadu z rodzicami lub opiekunami, zwraca się na informacje o genetycznych uwarunkowaniach rozwoju dziecka, a także uwarunkowaniach okresu prenatalnego (przebieg ciąży), stan dziecka w okresie perinatalnym (przebieg porodu i stan noworodka) oraz rozwój w fazie postnatalnej.

W ocenie klinicznej dziecka istotne są następujące typy informacji:



- I. Rozpoznanie kliniczne (choroby genetyczne, schorzenia neurologiczne, zaburzenia psychiczne, objawy somatyczne i towarzyszące im powikłania).
- II. Wyniki badania klinicznego (stan fizyczny dziecka, ocena jego rozwoju motorycznego, poznawczego i społeczno-emocjonalnego).
- III. Wyniki konsultacji specjalistycznych (pediatryczna, genetyczna, psychiatryczna, neurologiczna, laryngologiczna, kardiologiczna, audiologiczna, okulistyka itp.)
- IV. Wyniki badań instrumentalnych: funkcjonalnych (EEG, EKG, badania audiologiczne i in.), neuroobrazowych (CT, MRI, SPECT, PET) i in.
- V. Prowadzone leczenie farmakologiczne i usprawniające.
- VI. Przebyte hospitalizacje, historia zachorowania, dotychczasowa rehabilitacja.

Analiza dokumentacji klinicznej i wyników badań specjalistycznych pozwala na zrekonstruowanie historii choroby dziecka i określenie jego aktualnego stanu klinicznego wynikającego z przebytych chorób i występujących aktualnie schorzeń neurologicznych, psychiatrycznych, metabolicznych, kardiologicznych i innych.

Zaburzenia wieku rozwojowego, ujęte w literaturze przedmiotu w ramy teoretycznych modeli, mogą ujawniać się jako zróżnicowane spektra objawów, dalekie od modelowych opisów poszczególnych jednostek nozologicznych. W wielu przypadkach wykrywa się sprzężone trudności rozwojowe, wynikające z nakładających się patomechanizmów. Znaczny stopień komplikacji objawów wynika najczęściej ze współwystępujących zaburzeń w przebiegu złożonych zespołów chorobowych, których początki sięgają prenatalnego etapu w rozwoju dziecka. W takich przypadkach wnioskowanie o mechanizmach zaburzeń rozwoju na tle wciąż rozwijającego i przekształcającego się funkcjonalnie, a także do pewnego stopnia strukturalnie mózgu, a także innych układów organizmu jest zadaniem bardzo trudnym, choć w wielu przypadkach możliwe jest określenie przeważającej formy zaburzeń i jej podstawowych mechanizmów.

Ponadto, praktyka dowodzi, że u poszczególnych dzieci, u których zostało postawione określone rozpoznanie kliniczne, obraz zaburzeń rozwojowych bywa wysoce zindywidualizowany, co wiąże się z interferencją czynników biologicznych z psychologiczno-pedagogicznymi i społecznymi uwarunkowaniami rozwoju dziecka. W związku z tym cena dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymaga procedur diagnozy różnicowej, pozwalającej na wskazanie wszystkich

współwystępujących czynników, które decydują o dynamice rozwoju dziecka i wyborze optymalnych form jego wspomagania w procesie edukacji.

#### **b. Ocena psychologiczno-pedagogiczna**

W ocenie psychologiczno-pedagogicznej dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wykorzystuje się rozmaite techniki: analizę dokumentów, dane z wywiadu i obserwacji, wyniki badań testowych, kwestionariuszowych i prób eksperymentalno-klinicznych, a także ocenę wytworów.

Ocenię poddaje się:

##### I. Zachowanie dziecka

##### II. Dane o dziecku

1. dane o rodzinie dziecka,
2. dane o rozwoju dziecka
  - a) rozwój somatyczny,
  - b) rozwój psychiczny,
  - c) rozwój społeczny,
  - d) rozwój komunikacji niewerbalnej i werbalnej.

##### III. Ocena sprawności motorycznej

1. sprawność w zakresie motoryki dużej,
2. sprawność w zakresie motoryki małej,
3. ocena budowy i sprawności w obrębie aparatu mowy,
4. napięcie mięśniowe,
5. koordynacja ruchowa,
6. tempo pracy.

##### IV. Ocena funkcji recepcyjnych

1. Słuch.
2. Wzrok.
3. Czucie.

##### V. Ocena funkcji poznawczych

1. funkcje słuchowe,
2. funkcje wzrokowe,

3. funkcje czuciowe,
4. orientacja przestrzenna,
5. uwaga i koncentracja,
6. pamięć,
7. myślenie,
8. mowa.

VI. Sposoby komunikowania się dziecka z otoczeniem (w tym z osobą najbliższą)

1. Niewerbalne.
2. Werbalne.
3. Alternatywne.

VII. Ocena rozwoju społeczno-emocjonalnego (przejawy reakcji emocjonalnych)

VIII. Ocena lateralizacji

1. ucho
2. oko
3. ręka
4. noga

IX. Uczenie się

X. Specyfika trudności szkolnych.

W wyniku oceny psychologiczno-pedagogicznej ocenia się zakres i głębokość deficytów rozwojowych, stąd wskazuje się na:

1. zaburzenia parcjalne – kiedy u dziecka jedna sfera nie rozwija się w sposób prawidłowy, natomiast jego funkcjonowanie w pozostałych aspektach nie odbiega od norm rozwojowych

2. zaburzenia globalne – kiedy u dziecka zarówno sfera fizyczna jak i psychiczna rozwijają się w sposób nieprawidłowy.

U dzieci w wieku szkolnym z prawidłowym, nieznacznie obniżonym, a nawet wysokim poziomem ogólnej inteligencji i bez wyraźnych objawów chorobowych mogą wystąpić zaburzenia w zachowaniu lub trudności w uczeniu się o różnym stopniu nasilenia spowodowane mikrozaburzeniami czynności mózgu (*Minimal Brain Dysfunction – MBD*)<sup>6</sup>. Minimalne zaburzenia czynności mózgu. stwierdza się u tych dzieci, które wykazują symptomy zaburzeń ze strony funkcjonowania OUN tj., zaburzenia pamięci, myślenia, uwagi, percepcji wzrokowej i słuchowej, koordynacji ruchowej i kontroli popędów (Kornatowska, Łosiowski 1985).

Samo pojęcie mikrozaburzeniami czynności mózgu jest złożone i niejednoznaczne, bowiem zawiera w sobie wiele zespołów chorobowych i zróżnicowanych objawów, pozwala jednak wyjaśniać wiele niespecyficznych trudności szkolnych, np. patogenezę dysleksji rozwojowej, opóźnionego rozwoju mowy, zaburzonego rozwoju psychospołecznego i fizycznego czy występowanie zachowań trudnych. W procesie diagnostycznym należy rozważyć, czy u dziecka dominuje konkretny objaw, czy też występują różne objawy, ale żaden nie wyróżnia się szczególnym stopniem intensywności. W większości przypadków diagnosta spotyka się z interferencją wielu objawów. W spektrum objawów mikrozaburzeń czynności mózgu może wystąpić jeden lub więcej objawów w różnych konfiguracjach:

- labilność emocjonalna
- zaburzenia koncentracji uwagi
- sztywność w zachowaniu, stereotypizacja zachowań
- zaburzenia pamięci
- dyskretne objawy neurologiczne

---

<sup>6</sup> Na określenie minimalnych zaburzeń czynności mózgu w literaturze przedmiotu stosuje się różne terminy: „mikrouszkodzenia mózgu”, „wczesne encefalopatie dziecięce”, „zaburzenia fragmentaryczne”, „zaburzenia percepcyjno-motoryczne” i wiele innych. Pojęcie minimalnych uszkodzeń mózgu wprowadził w roku 1947 Gessel i Amatruda. Odnieśli je do dzieci w wieku przedszkolnym z nieznacznym opóźnieniem rozwoju psychoruchowego lub dyskretnymi objawami uszkodzenia ośrodkowego układu nerwowego. W klasyfikacji ICD-10 minimalne zaburzenia czynności mózgu mieszczą się pod kodem G93 jako inne określone zaburzenia mózgu (G93.9 – zaburzenia mózgu, nieokreślone) (ICD-10, 1994).

- zaburzenia mowy i artykulacji
- zaburzenia pamięci
- zaburzenia myślenia
- zaburzenia uwagi
- zaburzenia koordynacji ruchowej i funkcjonowania percepcyjno-motorycznego
- moczenie nocne
- nadpobudliwość ruchowa
- impulsywność, chwiejność emocjonalna i brak kontroli nad impulsami, np. agresja
- trudności adaptacyjne
- negatywizm
- trudności w uczeniu się
- dyskretne zaburzenia czynności bioelektrycznej mózgu.

Zaburzenia u dzieci z mikrozaburzeniami czynności mózgu mają obejmują rozmaite spektra objawów:

1. zespół niezgrabności ruchowej,
2. zespół nadpobudliwości nerwowej,
3. swoiste trudności w uczeniu się.

U dzieci z zespołem niezgrabności ruchowej obserwuje się opóźnione nabywanie czynności ruchowych, trudności w wykonywaniu czynności samoobsługowych, częste potykanie i przewracanie się, trudności w nauce szkolnej (głównie w nauce pisania), które są szczególnie nasilone, gdy współwystępują z zaburzeniami rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych, zaburzeniami lateralizacji oraz orientacji w przestrzeni i schemacie ciała.

U dzieci z zespołem nadpobudliwości nerwowej obserwuje się nadmierną ruchliwość, wzmożoną wrażliwość emocjonalną, impulsywność, zmienność w zachowaniu, trudności w skupieniu

uwagi. Zaburzenia sfery ruchowej mogą przybierać niekiedy formę ruchów przymusowych (kręcenie włosów, obgryzanie paznokci). Dzieci te często popadają w konflikty z rówieśnikami, przeszkadzają na lekcjach swoją wielomównością oraz nieadekwatnością swoich zachowań, mają trudności w uczeniu się.

Dzieci ze swoistymi trudnościami w uczeniu się często odznaczają się bardzo dobrym poziomem rozwoju intelektualnego, lecz wykazują specyficzne trudności w uczeniu się: dysleksję – trudności w nauce czytania, dysgrafię – trudności w nauce pisania i dyskalkulę (rzadko) – trudności w realizacji podstawowych operacji arytmetycznych.

Rozpoznanie mikrozaburzeń czynności mózgu u dzieci powinno być wynikiem wnikliwej oceny danych z wywiadu, dotyczących przebiegu okresu płodowego i okołoporodowego, a także rozwoju dziecka w pierwszych latach życia. Wywiad rodzinny często potwierdza występowanie u członków rodziny podobnych zaburzeń. Trudno jest określić jedną przyczynę powodującą wymienione zaburzenia, należy brać pod czynniki genetyczne, wrodzone, nabyte, psychologiczne i społeczne.

### **c. Ocena logopedyczna**

Przedmiotem analizy i oceny logopedycznej powinny być wszelkie zachowania werbalne i niewerbalne dziecka w rozmaitych sytuacjach komunikacyjnych i w zróżnicowanych uwarunkowaniach społecznych. Procedura prowadzenia badania przebiega następująco (Panasiuk 2013):

- I. Analiza wytworów
- II. Ocena stanu kompetencji językowej (na podstawie skal, tekstów i prób eksperymentalno-klinicznych)
  1. różnicowanie jednostek podsystemu fonologicznego
  2. różnicowanie cech prozodycznych (intonacja, akcent)
  3. rozumienie jednostek podsystemu morfologicznego
    - a) rozumienie jednostek i relacji leksykalno-semantycznych
    - b) rozumienie konstrukcji słowotwórczych
    - c) rozumienie kategorii fleksyjnych (koniugacyjnych i deklinacyjnych)

4. rozumienie struktur składniowych
5. rozumienie struktur tekstowych
  - a) dialogowych
  - b) narracyjnych

### III. Ocena stanu kompetencji komunikacyjnej

1. rozumienie językowych reguł społecznych
  - a) układu społecznych rang rozmówców
  - b) rodzaju kontaktu
2. rozumienie językowych reguł sytuacyjnych
  - a)tematu
  - b) miejsca
  - c) czasu
  - d) liczby rozmówców
  - e)gatunku wypowiedzi
3. rozumienie językowych reguł pragmatycznych
  - a) rozumienie wypowiedzi o funkcji emocjonalnej
  - b) rozumienie wypowiedzi o funkcji informacyjnej
  - c) rozumienie wypowiedzi o funkcji modalnej
  - d) rozumienie wypowiedzi o funkcji działania

### IV. Ocena stanu sprawności językowych

1. realizacja jednostek segmentalnych w izolacji i w ciągu fonicznym (sprawności artykulacyjne)
2. realizacja cech suprasegmentalnych (sprawności prozodyczne)
3. realizacja jednostek morfologicznych
  - a) realizacja struktur i relacji leksykalno-semantycznych
  - b) tworzenie konstrukcji słowotwórczych
  - c) tworzenie form fleksyjnych (deklinacyjnych i koniugacyjnych)
4. realizacja struktur składniowych
5. realizacja wypowiedzi

- a) dialogowych
  - b) narracyjnych
- V. Ocena stanu sprawności komunikacyjnych
- 1. realizacja językowych reguł społecznych
    - a) społecznych rang rozmówców
    - b) rodzaju kontaktu
  - 2. realizacja językowych reguł sytuacyjnych
    - a) tematu
    - b) miejsca
    - c) czasu
    - d) liczby rozmówców
    - e) gatunku wypowiedzi
  - 3. realizacja językowych reguł pragmatycznych
    - a) realizacja wypowiedzi o funkcji emocjonalnej
    - b) realizacja wypowiedzi o funkcji informacyjnej
    - c) realizacja wypowiedzi o funkcji modalnej
    - d) realizacja wypowiedzi o funkcji działania
- VI. Ocena sprawności interakcyjnych
- 1. rozumienie zachowań interakcyjnych
    - a) werbalnych
    - b) niewerbalnych
      - kinetycznych
      - proksemicznych
      - prozodycznych
  - 2. kreowanie zachowań interakcyjnych
    - a) werbalnych
    - b) niewerbalnych
      - kinetycznych
      - proksemicznych
      - prozodycznych
- VII. Ocena niektórych czynności językowych
- 1. czytanie
  - 2. pisanie



### 3. liczenie

Ocena stanu kompetencji i sprawności interakcyjnych, komunikacyjnych i językowych determinujących przebieg i metodykę procesu edukacji prowadzona jest w kontekście oceny klinicznej i psychologiczno-pedagogicznej. Istotnym czynnikiem determinującym kształt materiału językowego wykorzystanego w badaniu, sposób przeprowadzenia poszczególnych prób badawczych i zasady ich interpretacji jest społeczna charakterystyka pacjenta (wiek, płeć, zajęcia dodatkowe).

#### **d. Charakterystyka społeczna**

Charakterystyka społeczna obejmuje informacje dotyczące środowiskowych uwarunkowań rozwoju dziecka. W strukturze wywiadu i obserwacji na potrzeby funkcjonalnej diagnozy dziecka powinny znaleźć się pytania umożliwiające zebranie następujących informacji:

I. Warunki bytowe dziecka

II. Środowisko wychowawcze

1. rodzina

2. placówka wychowawcza

III. Struktura rodziny

IV. Uwarunkowania socjalizacji językowej

1. monolingwizm

2. bilingwizm

3. multilingwizm

V. Wzorzec wychowania i obraz samego siebie

VI. Preferowane formy aktywności

VII. Instytucje lub placówki, do których dziecko uczęszcza

1. opiekuńczo-wychowawcze

2. szkolne

3. terapeutyczne
- VIII. Zajęcia usprawniające
1. rehabilitacja ruchowa
  2. terapia logopedyczna
  3. terapia pedagogiczna
  4. terapia psychologiczna
  5. psychoterapia
  6. inne
- IX. Interakcje z dorosłymi
- X. Interakcje z rówieśnikami

Na podstawie oceny klinicznej, pedagogiczno-psychologicznej, logopedycznej oraz oceny społecznej diagnosta formułuje diagnozę funkcjonalną, która pozwala określić zakres możliwości i ograniczeń ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych i zindywidualizować metodykę jego kształcenia w systemie szkolnym (Skibska, 2017).

**Bibliografia:**

- Dutkiewicz W. (2000). *Podstawy metodologii badań*. Kielce: Wydawnictwo Stachurski.
- Frankfort-Nachmias C., Nachmias D. (2001). *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i Sk-a.
- Grabias S. (2012). *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*. W: *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red S. Grabias, Z. M. Kurkowski. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 15-71.
- Grabias S. (2015). *Postępowanie logopedyczne. Standardy terapii*. W: *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, red. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 13-35.
- ICD-10 (1994) Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych. Rewizja dziesiąta, Kraków: Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne "Vesalius".

- Konarzewski K. (2002). *Jak uprawiać badania oświatowe – metodologia praktyczna*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, s. 25-41.
- Kornatowska I., Łosiowski Z., (1985). *Mikrozaburzenia czynności mózgu*. W: *Neurologia dziecięca*. Red. J. Czochońska. Warszawa: PZWL, s. 349-358.
- Lepalczyk J., Badura I. (red.). (1987). *Elementy diagnostyki pedagogicznej*. Warszawa: PWN.
- Łobocki M. (1999). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Łobocki M. (2010). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Maszke A. W. (2008). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Ożarowska M. (1997). *Zespół minimalnego uszkodzenia mózgu*. W: *Wspomaganie rozwoju*. T. 1. *Psychostymulacja. Psychokorekcja*. Red. B. Kaja. Bydgoszcz: WSP, s. 195-194.
- Panasiuk J. (2013). *Sprawności interakcyjne i komunikacyjne jako kryteria różnicowania zaburzeń rozwojowych*. W: „Nowa Logopedia”, tom 4, *Interakcyjne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy*, red. M. Michalik, A. Siudak, H. Pawłowska-Jaroń. Kraków: Collegium Columbinum, s. 81-105.
- Panasiuk J. (2017). *Zaburzenia mowy u dzieci chorych neurologicznie*. W: *Diagnoza interdyscyplinarna. Wybrane problemy*. Red. J. Skibska, Kraków: Impuls, s. 285-307.
- Pilch T., Bauman T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Schaughnessy J., Zechmeister B. (2002). *Metody badawcze w psychologii*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Siedlaczek A. (1999). *Diagnostyka pedagogiczna*. Częstochowa: Wydawnictwo WSP.
- Skibska J. (2017) *Diagnoza funkcjonalna i symptomy zaburzeń funkcji podstawowych*. W: *Diagnoza interdyscyplinarna. Wybrane problemy*. Red. J. Skibska, Kraków: Impuls, s. 93-119.
- Skorny Z. (1974). *Metody badań i diagnostyka psychologiczna*. Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum.
- Słownik psychologiczny* (1985). Red. W. Szewczuk. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Sztumski J. (1995). *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice: Wydawnictwo Śląsk.
- Szustrowa T. (2005). *Swobodne techniki diagnostyczne wywiad i obserwacja*. Warszawa: Wydawnictwo Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Śliwierski B. (2006). Red. *Pedagogika*. Tom 3. *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Wysocka E. (2017). *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe pojęcia, przedmiot, problemy i modele diagnozy*. W: *Diagnoza interdyscyplinarna. Wybrane problemy*. Red. J. Skibska, Kraków: Impuls, s. 39-67.

### **Streszczenie**

Diagnozowanie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymaga procedur transdyscyplinarnych, obejmujących wyniki oceny klinicznej, oceny psychologiczno-pedagogicznej, oceny logopedycznej oraz charakterystyki społecznej, stanowiących odniesienie do wyników diagnozy funkcjonalnej. Warunkiem właściwego rozpoznania jednostki (jednostek) patologii u każdego dziecka z zaburzeniami rozwoju, a przez to zaprogramowania optymalnego modelu terapii i zastosowania właściwych rozwiązań metodycznych w procesie edukacji, jest zróżnicowanie objawów zaburzeń przez wskazanie ich przyczyny (przyczyn), patomechanizmu (patomechanizmów), objawów i skutków. W artykule przedstawiono metodologiczne podstawy badania dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ustalono zakres i przebieg badania a także sposoby interpretowania danych diagnostycznych, pozwalające sformułować funkcjonalną diagnozę ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych i zindywidualizować metodykę jego kształcenia w systemie szkolnym.

### **Abstract**

Diagnosing children with particular educational needs requires transdisciplinary procedure. To determine the ground of functional diagnosis the evaluation of clinics, psychology, pedagogic and linguistic appraisal and the social characteristic is obligatory. Differentiation of symptoms by indicating the cause(s), patomechanism(s), manifestation(s) and effect(s) of actual disorders is the required to recognize the individual(s) pathologies amid children with developmental disorders. Establishing the optimum therapy pattern and application of specific methodical solutions in educational process results from the proper diagnosis. Article presents methodological basis of examination among children with particular educational needs. The scope, the course of survey and interpretation of diagnostics data is included in the paper. The analysis enables to frame functional diagnosis of student with particular educational needs and individualize the educational method.

Ewa Domagała-Zyśk

*Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II*

*Instytut Pedagogiki, Katedra Pedagogiki Specjalnej*

Agnieszka Dłużniewska

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie*

*Instytut Pedagogiki Specjalnej*

#### **I. 4. Zasady postępowania diagnostycznego w badaniach uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi**

Prezentowany w niniejszym opracowaniu model diagnozy mieści się w nurcie diagnozy funkcjonalnej (por. Domagała-Zyśk, Knopik, Oszwa 2017), w której oceniane są przede wszystkim funkcje prezentowanych przez ucznia zachowań, a nie tylko ich statyczna struktura. Diagnoza obejmuje zarówno przejawy trudności i deficytów, jak i zasoby, a dokonywana jest w sposób holistyczny, uwzględniając zarówno aspekty biologiczne, poznawcze, jak i społeczne oraz emocjonalne. Diagnoza ma charakter dynamiczny i jest procesem, w którym działania diagnostyczne wyznaczają cele terapii, zaś ewaluacja postępów terapii jest podstawą do podejmowania kolejnych ocen funkcjonowania dziecka tak, aby nie dokonywać etykietowania, ale raczej przedstawić pewien profil zmieniających się osiągnięć i trudności danej osoby. Proces diagnozy funkcjonalnej postrzegany jest jako ściśle związany z możliwościami interwencji w postaci działań postdiagnostycznych i wspomagających. Tak rozumiana diagnoza stanowi rodzaj procesu badawczego (Domagała-Zyśk, Knopik, Oszwa 2017), w którym określa się obszar badań, stawia jej cele, dobiera odpowiednie narzędzia, przeprowadza badania właściwe, dokonuje ich interpretacji w świetle wiedzy naukowej i doświadczeń praktycznych oraz przygotowuje wnioski (zalecenia) oraz dokonuje ewaluacji całego procesu.

Psycholodzy i pedagodzy powinni w procesie diagnozowania respektować określone zasady. Podstawową z nich wydaje się ta, aby diagnoza była wczesna, rozpoczęta wraz z chwilą zauważenia u dziecka trudności. Spełnienie tego postulatu zakłada przede wszystkim ciągłe zwiększanie świadomości rodziców i nauczycieli w zakresie dostrzegania wczesnych symptomów zaburzeń, czemu może służyć popularyzacja wiedzy i współczesnych osiągnięć naukowych oraz wspólny wysiłek różnych środowisk nad zmianą postaw społecznych w stosunku do osób z niepełnosprawnościami i trudnościami rozwojowymi. Równie ważnym postulatem zwiększającym szanse wczesnej diagnozy jest powszechna dostępność do specjalistów tak, aby rodzice mogli konsultować z nimi nie tylko poważne trudności dziecka, ale także wszelkie niepokojące ich objawy.

Diagnoza powinna być pozytywna (Kaja 2003; Al-Khamisy, Kosmala, Piotrowicz 2012, Wysocka 2013) – wskazująca nie tylko trudności, deficyty czy zaburzenia, ale także mocne strony, zasoby psychologiczne, zdolności i szczególne talenty – nie tylko te artystyczne, ale także dotyczące np. wyjątkowych zdolności do wchodzenia w relacje z innymi czy wybitne umiejętności praktyczne w określonej dziedzinie (por. np. Clifton, Buckingham 2003, Domagała-Zysk 2012b). Pozytywność diagnozy nie może być pozorna, nie można zatem wskazywać mocnych stron w obszarach, gdzie ich obiektywnie nie ma. W każdej jednak sytuacji diagnostycznej, szanując zasadę prawdomówności, można wskazać na takie zasoby, na których można następnie budować program wsparcia i terapii.

Kwestią zasadniczą jest także to, że diagnoza powinna być przeprowadzona przez specjalistów posiadających określone kwalifikacje. Każde z narzędzi diagnostycznych posiada metryczkę, która informuje o możliwościach zastosowania narzędzia przez danego specjalistę – nauczyciela, psychologa, logopedę. Przestrzeganie tych zasad jest konieczne, ponieważ proces diagnozy nie powinien oznaczać jedynie zastosowania określonego narzędzia, ale użycie go w kontekście całokształtu wiedzy i doświadczenia posiadanego przez diagnostę z określonym przygotowaniem. W tym kontekście szczególnie istotne jest tworzenie zespołów diagnostycznych, w których mniej doświadczeni diagnostyci mogliby konsultować prowadzone przez siebie badania z osobami o większym doświadczeniu.

Osoba diagnosty jest kolejnym ważnym czynnikiem dobrze przeprowadzonej diagnozy. Poza omówionymi wcześniej formalnymi kwalifikacjami zawodowymi ważne są także posiadane przez niego kompetencje tzw. miękkie – między innymi komunikatywność, umiejętność współpracy ze specjalistami i niespecjalistami, kreatywność i innowacyjność działania czy odporność na sytuacje trudne. Szczególnie istotne jest nawiązanie dobrego kontaktu diagnostycznego z dzieckiem i jego rodzicami/opiekunami tak, aby w poczuciu bezpieczeństwa dziecko mogło w pełni ujawnić swoje kompetencje i trudności. Diagnosta powinien także starać się dostosować – na ile jest to możliwe – swój sposób komunikowania do potrzeb dziecka, ponieważ dzieci preferują różne style komunikowania się i mogą chętniej lub mniej chętnie współpracować z diagnostą w zależności od dopasowania się do ich stylu porozumiewania. W czasie diagnozy mogą także pojawić się różne sytuacje trudne – odmowa współpracy ze strony dziecka, brak jego motywacji do kontynuacji badania, zmęczenie, nadpobudliwość dziecka utrudniająca przebieg badania i inne. Diagnosta powinien wtedy w świetle najlepszej posiadanej wiedzy zdecydować o przerwaniu i przełożeniu badania na inny czas lub modyfikacji procedury badań tak, aby te trudności nie wpływały na uzyskane przez dziecko wyniki.

Diagnoza winna mieć charakter kompleksowy, co oznacza zarówno możliwość wykorzystania różnych narzędzi jak i prowadzenie diagnozy przez różnych specjalistów. Należy oczywiście unikać niepotrzebnego stosowania zbyt wielu narzędzi, co wywołuje przeciążenie dziecka i rodziców, ale wybierać takie instrumenty diagnostyczne, które w danej sytuacji pozwalają na najbardziej precyzyjne uchwycenie symptomów zaburzeń/osiągnięć. Kompleksowość procesu diagnostycznego oznacza także włączenie w niego rodziców dziecka, zgodnie z zasadą diagnozy 270 stopni (dane kompetencje badamy u dziecka, a następnie rodzice oraz inne osoby np. nauczyciele/wychowawcy/opiekunowie oceniają występowanie tych kompetencji u badanego na podstawie własnych obserwacji). Udział rodziców w procesie diagnozy ma w tej sytuacji charakter aktywny, stają się oni partnerami współodpowiedzialnymi za ostateczny jej wynik, muszą mieć zatem pełną świadomość, że ani zaniżanie ani podwyższanie poziomu trudności/osiągnięć dziecka nie sprzyja trafnej diagnozie i podjęciu efektywnych działań wspierających. Nauczyciele z kolei, jako osoby obserwujące dziecko w środowisku szkolnym przez wiele godzin, mogą dostarczyć informacji niedostępnych w czasie tzw. diagnozy gabinetowej (Foryś 2015), a także analizować i weryfikować wyniki dziecka z diagnozy wykonanej w poradni.

Duże znaczenie w procesie diagnozy ma język używany w komunikacji z dzieckiem i jego rodzicami, dlatego konieczne jest sformułowanie kolejnej zasady mówiącej o konieczności używania w czasie procesu diagnozy języka zrozumiałego dla dziecka i jego rodziców. Dotyczy to poleceń i instrukcji kierowanych do dziecka, które muszą uwzględniać jego aktualny poziom rozwoju językowego, język używany w środowisku domowym czy kulturowym, co jest ważne szczególnie w przypadku dzieci - obcokrajowców i dzieci – reemigrantów, oraz trudności językowe wynikające z niepełnosprawności dziecka (np. dysfunkcji słuchu, zaburzeń komunikacji charakterystycznych dla autyzmu czy niepełnosprawności intelektualnej). Zasada posługiwania się językiem zrozumiałym przez niespecjalistów dotyczy także komunikowania się z rodzicami dziecka oraz nim samym, zwłaszcza w kontekście przekazywania wyników diagnozy – powinno używać się języka zrozumiałego także dla nieprofesjonalistów, wyjaśniać terminy, które mogą być niejasne (np. *poziom niższy niż przeciętnie, poniżej normy, w sytuacji zadaniowej* itp.) i pozwalać na stawianie pytań, precyzujących użyte terminy.

Kolejną zasadą dobrze prowadzonej diagnozy jest to, żeby była to diagnoza dla rozwoju (Kowalik 2001). Na tę cechę wskazywał także Witkowski (1993) pisząc, że dobre narzędzie diagnostyczne stanowi jednocześnie program terapii – pozwala zobaczyć zarówno problemy, jak i zasoby, i wyznacza drogę nabywania kolejnych kompetencji. W potocznym odczuciu rodziców i części pedagogów diagnoza (rozumiana jako efekt, a nie proces) jest niejako zakończeniem procesu wątpliwości i

niepokojów dotyczących rozwoju dziecka – kiedy dziecko „ma diagnozę” wiadomo, jak nazwać obserwowane trudności. Kluczem do realnego wsparcia dziecka byłaby zmiana takiego rozumienia diagnozy i określenia jej miejsca jako stałego elementu wspierania rozwoju dziecka. W takim rozumieniu diagnoza, definiowana jako dynamiczny, powtarzany proces, w którym dostrzegane są zmiany w funkcjonowaniu dziecka wynikające z jego rozwoju i podjętej terapii – stanowi punkt wyjścia do podejmowania działań wspierających jego rozwój.

Diagnozowanie dla rozwoju zakłada także, że niezbędnym elementem diagnozy staje się przygotowanie zaleceń czy wskazówek lub też zasugerowanie udziału w programie działań postdiagnostycznych. Podobnie jak w przypadku komunikowania wyników diagnozy, rodzice i same osoby zainteresowane potrzebują szczegółowego wyjaśnienia celu działań, które mają być podjęte, ich zakresu oraz realnych możliwości ich realizowania. Jeśli wskazania zakładają udział dziecka w zajęciach terapeutycznych, rewalidacyjnych czy też korekcyjno-kompensacyjnych, konieczne jest określenie miejsca ich odbywania się, czasu i okresu trwania oraz ustalenie możliwości rodziców/opiekunów dziecka w zakresie dowożenia/zaprowadzania dziecka na zajęcia. Celowe byłoby ustalenie działań możliwych do wykonania, z uwzględnieniem funkcjonowania rodziny dziecka jako systemu, w którym poszczególne osoby mają przydzielone właściwe sobie zadania związane z pracą zawodową, opieką nad innymi członkami rodziny czy realizacją własnych potrzeb zdrowotnych i rozwojowych. Słuszne jest zachęcanie rodziców/opiekunów do podjęcia jak najszerszych działań wspierających dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jednak nie może to dokonywać się w konflikcie z potrzebami innych członków rodziny. Czasem wymaga to poszukania rozwiązań alternatywnych, które mogą być równie skuteczne – np. w sytuacji niemożności dowożenia dziecka na zajęcia – przeszkolenie rodziców, którzy następnie podejmują terapię dziecka w środowisku domowym, zorganizowanie wsparcia wolontariuszy czy możliwość konsultacji telefonicznych/mailowych ze specjalistą. Szczególnie istotne jest wskazanie rodzicom, w jaki sposób mogą wspierać rozwój dziecka w toku codziennych czynności opiekuńczych, porządkowych i pielęgnacyjnych, ponieważ jest to najbardziej skuteczny sposób zwiększania zakresu wsparcia udzielanego dziecku.

### **Zasady diagnozowania dzieci w wieku od urodzenia do podjęcia nauki w szkole**

Prawidłowo zaplanowany i przeprowadzony proces diagnostyczny pozwala na dokonanie oceny funkcjonowania dziecka oraz zaplanowanie, na tej podstawie, adekwatnego wsparcia ukierunkowanego na zorganizowanie zarówno środowiska, w którym dziecko funkcjonuje, jak i zindywidualizowanych, stymulujących określone obszary funkcjonowania, działań terapeutycznych.



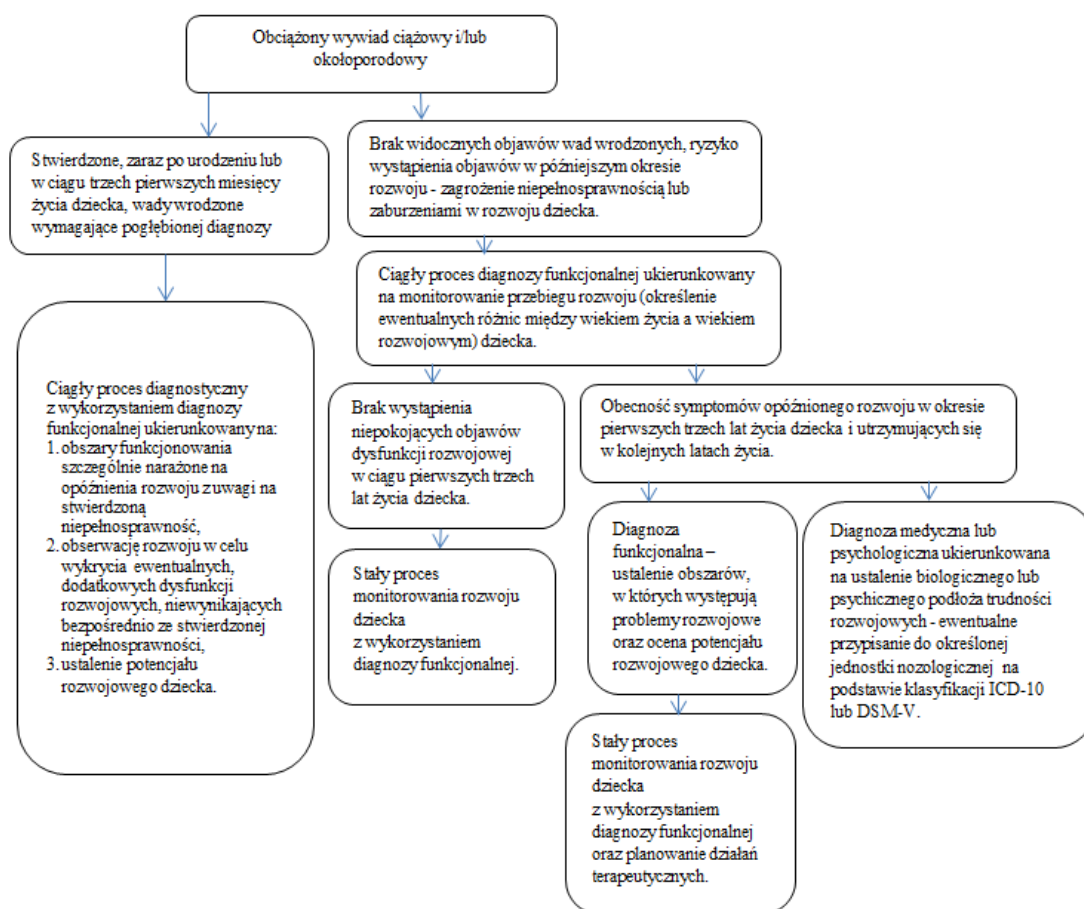
Należy zaznaczyć, że w takim rozumieniu diagnoza powinna mieć charakter ciągły, umożliwiający rozpoznanie i zaklasyfikowanie występujących u dziecka dysfunkcji rozwojowych do określonej grupy zaburzeń oraz bieżącą ocenę czynionych przez dziecko/ucznia postępów, ich braku bądź regresu oraz weryfikację oddziaływań terapeutycznych.

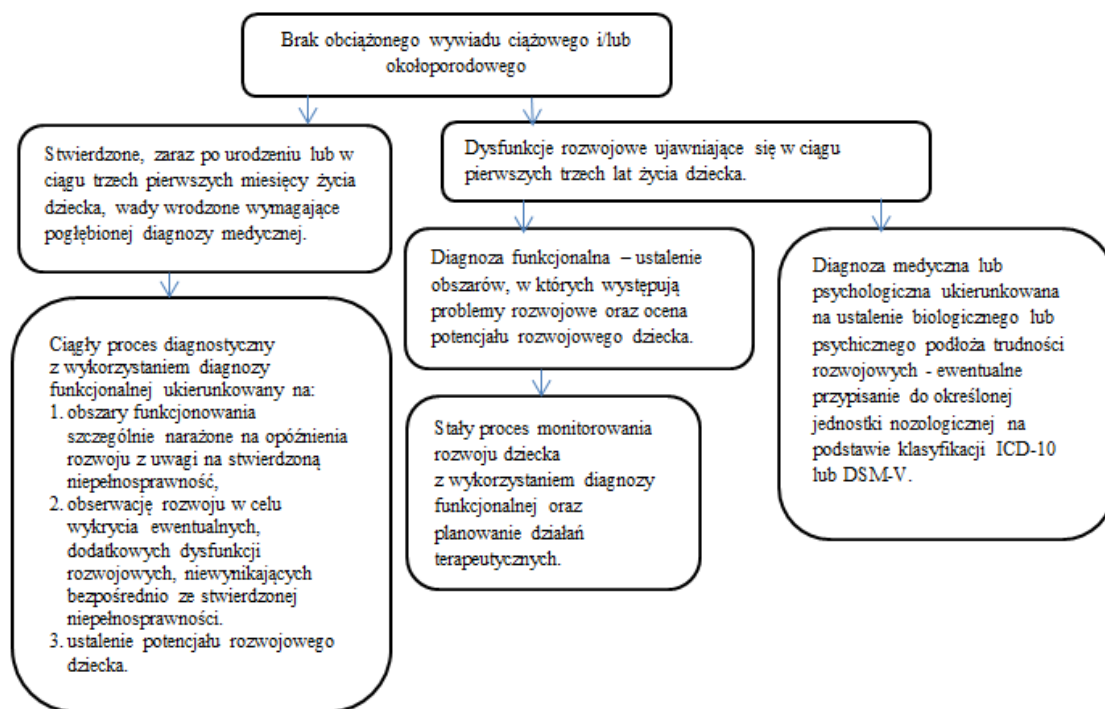
Zasady postępowania diagnostycznego w odniesieniu do dzieci i młodzieży z zaburzeniami rozwoju będą uzależnione między innymi od czasu ujawnienia się zaburzenia czy niepełnosprawności oraz nasilenia objawów. Proces diagnostyczny można podzielić na dwa etapy:

- 1) Diagnostykę dzieci w wieku od 0 do momentu rozpoczęcia nauki w szkole
- 2) Diagnostykę dzieci i młodzieży od chwili rozpoczęcia nauki w szkole do jej ukończenia.

Organizując proces diagnostyczny w odniesieniu do grupy dzieci od 0 do chwili rozpoczęcia nauki w szkole, należy wziąć pod uwagę kilka możliwych sytuacji, które będą determinowały etapy postępowania diagnostycznego, a tym samym wyznaczały jego kierunek (zob. Rys. 1).

Rys. 1. Organizacja procesu diagnostycznego u dzieci ze stwierdzoną niepełnosprawnością, zagrożonych niepełnosprawnością lub dzieci z grupy ryzyka.





Źródło: Opracowanie własne Agnieszka Dłużniewska.

Nawiązując do powyższego schematu można wyodrębnić trzy grupy dzieci:

1. dzieci z wadami wrodzonymi (wady słuchu, wzroku, zespoły wad wrodzonych) zdiagnozowanymi zaraz po urodzeniu lub w ciągu pierwszych trzech miesięcy życia;
2. dzieci, u których nieprawidłowości rozwojowe ujawnią się w ciągu pierwszych trzech lat życia,
3. dzieci, u których dysfunkcje mają charakter rozwojowy, a nasilenie się symptomów może wystąpić między 3. a 6.-7. r. ż. i dotyczyć głównie zaburzeń funkcji poznawczych warunkujących późniejsze osiągnięcia szkolne.

W odniesieniu do pierwszej grupy na postępowanie diagnostyczne będą składały się następujące etapy:

1. medyczne działania diagnostyczno-lecznicze, ukierunkowane na ustalenie rodzaju, głębokości oraz zakresu zaburzeń, które mogą w przyszłości ograniczyć lub uniemożliwić prawidłowy rozwój dziecka,
2. specjalistyczna diagnoza psychologiczno-pedagogiczna z wykorzystaniem metod klinicznych, testowych oraz indywidualnie opracowanych niewystandaryzowanych prób diagnostycznych, ukierunkowana na określenie potencjału rozwojowego dziecka.

W tym miejscu należy podkreślić, że oczywiście nie każde dziecko, u którego stwierdzono wady wrodzone będzie wymagało zintensyfikowanych działań diagnostyczno-terapeutycznych zakończonych wszczęciem procedury orzekania czy opiniowania. Wprawdzie w przypadku diagnozy funkcjonalnej należy zwrócić uwagę na te obszary funkcjonowania, których prawidłowy rozwój może być zakłócony z uwagi na specyfikę zdiagnozowanej niepełnosprawności (np. w przypadku dzieci z uszkodzeniami słuchu będzie to rozwój komunikowania się z wykorzystaniem adekwatnych do możliwości percepcyjnych środków wyrazu), ale warto zaznaczyć, że dziecko nie może być widziane jedynie przez pryzmat danego zaburzenia. Rzetelna diagnoza funkcjonalna powinna zatem dostarczyć informacji o zaburzeniach rozwojowych mogących być konsekwencją danego zaburzenia oraz tych, które nie są wpisane w obraz danej niepełnosprawności, a stanowią dodatkowy czynnik ograniczający rozwój dziecka, ale przede wszystkim określić potencjał rozwojowy, który, jeśli jest dobrze wykorzystany, może stanowić podstawę do uruchomienia mechanizmów kompensacyjnych. Istotne jest zatem, aby wykorzystywane narzędzia diagnostyczne oraz profesjonalizm diagnosty w interpretacji wyników umożliwiły właściwe ukierunkowanie działań terapeutycznych. Warto też zaznaczyć, że w odniesieniu do omawianej sytuacji konieczne jest zapewnienie stałego monitorowania rozwoju dziecka i weryfikacji działań rehabilitacyjnych.

Drugą grupę będą stanowiły dzieci, których rozwój wymaga stałego monitorowania z uwagi na ryzyko wystąpienia nieprawidłowości uwarunkowanych obciążonym wywiadem ciążowym i/lub okołoporodowym. Diagnoza powinna być skoncentrowana na wczesnym wykryciu ewentualnych różnic między wiekiem życia dziecka a wiekiem rozwojowym. W przypadku wystąpienia niepokojących symptomów konieczne jest uzupełnienie funkcjonalnej diagnozy psychologiczno-pedagogicznej diagnozą medyczną w celu ustalenia biologicznych lub psychicznych czynników patogennych. Dane uzyskane z dotychczas przeprowadzonej diagnozy medycznej oraz diagnozy funkcjonalnej powinny zostać wykorzystane do określenia obszarów funkcjonowania dziecka najbardziej narażonych, ze względu na rodzaj dysfunkcji, na wystąpienie nieprawidłowości rozwojowych, ale także określić jego potencjał rozwojowy. Proces ten wymaga zatem systematycznego kontrolowania rozwoju.

Nawet w przypadku, gdy u dziecka z grupy ryzyka do 3 r.ż. nie pojawią się symptomy świadczące o opóźnieniach rozwojowych, wskazane jest zastosowanie działań profilaktycznych w postaci stałego monitorowania rozwoju dziecka, zarówno w aspekcie poznawczym, jak i emocjonalno-społecznym.

Trzecią grupę będą stanowiły dzieci, u których dysfunkcje mają charakter rozwojowy a z uwagi zarówno na ich fragmentaryczny charakter (np. dysfunkcje analizatora słuchowego, wzrokowego, kinestetyczno-ruchowego, itp.), jak i wzrost znaczenia związany z przygotowaniem dziecka do podjęcia nauki w szkole ich symptomy zaczynają być dostrzegane w okresie między 3. a 6.-7. r.ż. (np. ryzyko dysleksji). W tym przypadku diagnoza funkcjonalna powinna być ukierunkowana na wczesne wykrywanie objawów nieharmonijnego rozwoju psychoruchowego.

### **Zasady diagnozowania dzieci i młodzieży w wieku szkolnym**

Diagnoza specjalnych potrzeb edukacyjnych i rozwojowych dzieci i młodzieży powinna mieć charakter dynamiczny. Niektóre z nich – jak wskazano we wcześniejszym fragmencie tego artykułu – widoczne są bowiem już we wczesnym okresie rozwoju dziecka, inne zaś ujawniają się dopiero w późniejszym okresie życia. Niektóre zaburzenia mają także charakter rozwojowy (np. dysleksja rozwojowa) co oznacza, że objawy tych zaburzeń zmieniają się wraz z rozwojem dziecka i ich diagnoza powinna być powtarzana wielokrotnie.

Zasady diagnozowania dzieci i młodzieży w wieku szkolnym pozostają takie same jak te wymienione we wcześniejszym fragmencie tekstu, jednak należy wskazać, że stają się oni w jeszcze wyraźniejszy sposób niż na wcześniejszych etapach – partnerami w diagnozie. Na wcześniejszych etapach rozwoju rolę taką pełni rodzic - to on zauważa trudności, wyraża zgodę na diagnozę, decyduje o jej zakresie, towarzyszy dziecku w czasie diagnozy i komunikuje się z diagnostą oraz otrzymuje wyniki i ich interpretację.

Na etapie edukacji szkolnej uczeń w większym stopniu staje się partnerem diagnosty. To głównie on dostrzega różnice w funkcjonowaniu swoim i swoich rówieśników - zauważa, że pisze i czyta wolniej niż inni, popełnia więcej błędów, nie odnosi tylu sukcesów, szybciej się męczy itp. Niebagatelną rolę w dostrzeżeniu różnic w funkcjonowaniu dziecka pełnią także rówieśnicy, którzy stosunkowo łatwo formułują także wnioski ze swoich obserwacji (*kolega jest inny/dziwny/ nie pasuje do naszej klasy*). Takie komentarze mogą być źródłem odrzucenia i izolacji rówieśniczej.

O ile sam proces diagnozy powinien przebiegać także w tym okresie według omówionych powyżej zasad, należy zwrócić większą uwagę niż we wcześniejszych okresach na przeżycia dzieci i młodzieży w wieku szkolnym związane z diagnozą niepełnosprawności czy specjalnych potrzeb edukacyjnych. Posiadanie opinii czy orzeczenia może mieć bowiem wysoce stygmatyzujący charakter w tym czasie, kiedy opinia grupy rówieśniczej ma kluczowe znaczenie dla dobrego samopoczucia i prawidłowego obrazu siebie.

Poniżej zamieszczono próbę interpretacji przeżyć dzieci i młodzieży w kontekście diagnozy niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych rozpoznanych w okresie dorastania (por. także Domagała-Zyśk 2007a, 2007b, 2007c).

Istnieją duże różnice między uczniami ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi w zależności od czasu zdiagnozowania niepełnosprawności lub zmian w natężeniu jej stopnia. Nawet jeśli jednak niepełnosprawność czy zaburzenie towarzyszy dziecku od narodzin, okres dojrzewania jest czasem bardziej świadomego i pełnego zdania sobie sprawy z jej wpływu na obecne i przyszłe życie młodego człowieka; mamy więc niejako do czynienia z ponownym przyjęciem diagnozy o własnej niepełnosprawności czy trudnościach rozwojowych. Dla przykładu – uczeń może wiedzieć, że ma autyzm/dysleksję czy niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim, ale dopiero w okresie szkolnym zdaje sobie sprawę z ograniczeń związanych z wyborem szkoły czy ścieżki kształcenia, doświadcza też wyraźniej różnicy swojej sytuacji od sytuacji innych uczniów – w zakresie własnej atrakcyjności społecznej, czasu przeznaczanego na terapię/zajęcia dowolne czy też perspektyw dalszej edukacji i wyboru zawodu.

Badacze zagadnienia niepełnosprawności mówią, że w sytuacji diagnozy każda osoba przechodzi przez różne stadia, które w optymalnej sytuacji prowadzą do zaakceptowania siebie jako osoby z niepełnosprawnością, w innym zaś wypadku do pozostawania w fazie niezgody na nią. Czas przeżywania określonego etapu jest kwestią indywidualną, tak więc wychowanek, z którym pracujemy, może znajdować się na jednym z kilku różnych etapów (por. Kornas-Biela 2006). Stadia adaptacji można także odnieść do diagnozy specjalnych potrzeb edukacyjnych, znacząco zmieniających sytuację życiową młodego człowieka.

W pierwszej fazie po otrzymaniu diagnozy uczniowi towarzyszy niedowierzanie diagnozie: trudno jest przyjąć ją do wiadomości, dziecko szuka więc sposobów na jej zaprzeczenie: bagatelizuje objawy, nie informuje o nich rodziców, ukrywa je, nawet kosztem uciekania się do oszustwa. Nie żyje terażniejszością, ale oczekiwaniem na cud, wyleczenie, "obudzenie się ze złego snu". Emocje, które w tym czasie towarzyszą młodemu człowiekowi, mają charakter emocji ekstremalnych: przesadnej euforii w chwilach, gdy pojawia się nadzieja na inną, lepszą diagnozę, lub też krańcowej rozpacz w chwilach potwierdzenia diagnozy. Kiedy jednak rzeczywistość nie zmienia się, nadchodzi faza szoku, w którym osoba zdaje sobie sprawę z nieodwracalności posiadania określonych trudności oraz zaczyna uświadamiać sobie zakres ograniczeń z nimi związanych. W tej fazie młoda osoba nie jest w stanie przyjąć żadnych podsuwanych przez otoczenie konstruktywnych sposobów rozwiązania własnych trudności, sądząc, że jej świat 'zawalił się', a życie przestało mieć sens. Młodzież, ze względu na właściwą temu wiekowi labilność emocjonalną, biało-czarny obraz rzeczywistości związany z

ograniczonym zasobem różnorodnych doświadczeń życiowych, silną potrzebę utożsamienia się z grupą rówieśniczą i potrzebę podjęcia decyzji co do swojej przyszłości, przeżywa tę fazę wyjątkowo intensywnie (co może przejawiać się płaczem, krzykiem, uporem w odmawianiu kontaktu), ale też wyjątkowo intensywnie potrzebuje w tej fazie obecności, choćby milczącej i biernej, bliskich osób. Kolejnym etapem jest etap smutku i żałoby, w którym młody człowiek zdaje sobie w pełni sprawę z utraty określonych szans, perspektyw na przyszłość. 'Opłakuje' w tym czasie zarówno siebie samego jakim mógłby być („gdyby nie dysleksja zostałbym tłumaczem”, chciałbym zostać lekarzem, ale mam niski iloraz inteligencji i nie mogę tego dokonać”) oraz swój obecny stan, uzalając się nad istniejącymi i prawdopodobnymi ograniczeniami. Często obraz przyszłości na tym etapie wydaje się zupełnie pozbawiony nadziei, a człowiek jawi się sam sobie jedynie jako osoba godna pożałowania i litości ze strony innych. W tym czasie wyjątkowo trudno jest młodzieży podjąć wysiłek związany z terapią czy edukacją, tym bardziej, że głęboki smutek jest też uczuciem towarzyszącym ich najbliższemu. Często też towarzyszy młodzieży poczucie winy: analizując swoje życie dochodzą do wniosku, że popełnili czyny, które ściągnęły na nich określone trudności („za długo siedziałem przy komputerze, mogłem więcej się uczyć”). Czują się też winni, że ich trudności ograniczają innych członków ich rodziny (Sidor 2005), są powodem trudności finansowych („terapia kosztuje bardzo dużo, rodzice muszą dodatkowo pracować, żeby ją opłacić”), społecznego odrzucenia czy też dyskomfortu emocjonalnego przeżywanego przez rodziców i rodzeństwo. Kolejną fazą jest faza złości, agresji i odrzucenia świadomości własnych trudności. Młody człowiek po zrozumieniu nieodwołalności własnej sytuacji często podejmuje szereg działań agresywnych, skierowanych ku sobie lub innym osobom. Autoagresja przejawiać się może 'karaniem' samego siebie poprzez odmawianie sobie przyjemności związanych np. z zakupem ubrań, kosmetyków czy słodyczy (*mnie już się nic nie należy, po co mi to*), zaniechanie stosowania leków czy poddawania się procedurom leczniczym i terapeutycznym (np. nie stosowanie diety), aż po samookaleczanie się czy też podejmowanie prób samobójczych. Mimo pozornego odrzucenia wszelkich form oferowanej przez rodziców, wychowawców czy rówieśników pomocy, konieczne jest w tej fazie zapewnienie obecności, poczucia wsparcia oraz podejmowanie różnych prób przekucia emocji związanych z tą fazą w konstruktywne działania o charakterze terapeutycznym czy edukacyjnym: 'złość' na własne trudności często pomaga w pokonaniu jej skutków, mobilizuje do osiągnięcia sukcesu („udowodnię, że pomimo dysleksji dobrze zdam egzamin/maturę). Końcowym stadium jest akceptacja siebie jako osoby doświadczającej określonych trudności, co wiąże się z podjęciem konstruktywnych działań na rzecz aktywnego kierowania własną sytuacją życiową: czynne uczestnictwo w terapii oraz zdobywaniem kolejnych szczebli edukacji.

Jak wynika z powyższych rozważań proces diagnozy funkcjonalnej, skoncentrowanej na rzetelnej ocenie, zarówno potencjału dziecka/ucznia, jak i na trudnościach rozwojowych wymaga niezwykle refleksyjnego podejścia diagnostycznego. Kluczowe wydaje się jednak to, żeby działania diagnostyczne nie koncentrowały się jedynie na zaburzeniu i wynikających z niego ograniczeniach w funkcjonowaniu dziecka, ale też pozwoliły zdiagnozować jego możliwości. W tak rozumianym procesie ważne jest kilka czynników, do których należą m.in.: troskliwe zaplanowanie przebiegu diagnozy, ustalenie zasad postępowania diagnostycznego, dobór narzędzi diagnostycznych, ale też wiedza i umiejętności diagnosty w prognozowaniu tendencji rozwojowych oraz wytyczanie kierunku oddziaływań terapeutycznych.

### **Streszczenie**

Celem artykułu jest przedstawienie zasad postępowania diagnostycznego prowadzonego wśród dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Artykuł składa się z trzech części. W pierwszej z nich autorki omawiają ogólne zasady prowadzenia badań w nurcie diagnozy funkcjonalnej. Druga część poświęcona jest szczegółowym zasadom wczesnego diagnozowania dzieci młodszych (do 7 roku życia), natomiast w ostatniej części omówiono szczegółowe zasady diagnozowania starszych dzieci i młodzieży, ze szczególnym uwzględnieniem zasady ich pełnego i świadomego uczestnictwa w procesie diagnostycznym.

Wnikliwa, refleksyjna, wieloaspektowa diagnoza jest podstawą do takiego zaplanowania procesu terapii, aby pomimo występujących ograniczeń, wynikających z ze zdiagnozowanego zaburzenia, mogły się w pełni uaktywnić możliwości dziecka/ucznia. Autorki chciały też podkreślić jak ważna jest tu rola diagnosty lub zespołu diagnozującego, który oprócz wiedzy niezbędnej do analizy i interpretacji uzyskanych danych powinien wykazywać się kompetencjami pozwalającymi na pozyskanie zaufania partnerów procesu diagnozy.

Słowa kluczowe: proces diagnozy, zasady diagnozy, diagnoza dzieci i młodzieży, specjalne potrzeby edukacyjne

### **Abstract**

The aim of this article is to present diagnostic procedures for children and adolescents with special educational needs. The article consists of three parts. In the first, the authors discuss the general principles of conducting research in the field of functional diagnosis. The second part is devoted to the detailed rules of early diagnosis of young children (up to 7 years of age), while the last section

discusses the detailed rules of diagnosing older children and adolescents, with particular emphasis on the principle of their full and conscious participation in the diagnostic process.

A thorough, reflective, multi-faceted diagnosis is the basis for planning the therapy process so that despite the limitations resulting from the diagnosed disorder, child's/student's abilities can be fully activated. The authors also wanted to emphasize the importance of the role of a diagnostician or team of diagnosticians, who, apart from the knowledge necessary for analyzing and interpreting the obtained data, should have the competence to gain the trust of the partners in the process of diagnosis.

Key word: process of diagnosis, principles of diagnosis, diagnosis of children and adolescents, special educational needs

### **Bibliografia**

Al-Khamisy D., Kosmala J., Piotrowicz R. (2012). *Poradnik dla nauczycieli i specjalistów edukacji włączającej oraz rodziców dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością opracowany w ramach projektu pomocy dla Gruzji*. Warszawa: ORE.

Clifton D.O., Buckingham M. (2003). *Teraz odkryj swoje silne strony*. Warszawa: MT Biznes

Domagała-Zyśk E. (2007a). *Problemy przeżywane przez młodzież ze specyficznymi trudnościami w nauce w szkołach ponadgimnazjalnych*. W: J. Stala (red.). *Wychowanie młodzieży na poziomie szkół ponadgimnazjalnych*. Cz. I, s. 369-382.

Domagała-Zyśk E. (2007b). *Specyfika problemów młodzieży gimnazjalnej z różnymi rodzajami niepełnosprawności*. W: J. Stala (red.). *Wychowanie młodzieży w średnim wieku szkolnym*. Cz. I *Wychowanie ogólne*, s. 311-332.

Domagała-Zyśk E. (2007c). *Specyfika problemów młodzieży ze szkół ponadgimnazjalnych z różnymi rodzajami niepełnosprawności*. W: J. Stala (red.). *Wychowanie młodzieży na poziomie szkół ponadgimnazjalnych*. Cz. I, s. 383 - 402.

Domagała-Zyśk E. (2007). *Specyfika problemów przeżywanych przez młodzież gimnazjalną z trudnościami w nauce*. W: J. Stala (red.). *Wychowanie młodzieży w średnim wieku szkolnym*. Cz. I *Wychowanie ogólne*, s. 333-354.

Domagała-Zyśk E., Knopik T., Osza O. (2017). *Diagnoza funkcjonalna rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9-13 lat*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.



- Foryś M. (2015). *Dwie diagnozy, – jeden uczeń. Diagnoza nauczycielska i specjalistyczna*. Warszawa: ORE.
- Kaja B. (2001). *Problemy psychologii wychowania. Teoria i praktyka*. Bydgoszcz: Wydawnictwo AB.
- Kornas-Biela D. (2006). *Niepełnosprawność w rodzinie - czym jest, co znaczy, trudne początki*. W: J. Stala, E. Osewska (red.). *Rodzina - bezcenny dar i zadanie*. Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, s. 703 – 723.
- Kowalik S. (2001). *Pomiędzy dyskryminacją a integracją osób niepełnosprawnych* W: B. Kaja *Wspomaganie rozwoju: psychostymulacja i psychokorekcja*. Bydgoszcz: Wydawnictwo AB.
- Otrębski W., Wiącek G., Mariańczyk K. (w druku). *Diagnoza psychologiczna w procesie rehabilitacji kompleksowej osób z niepełnosprawnością*. W: J. W. Paluchowski (red.). *"Diagnozowanie – wyzwania i konteksty"*. Poznań: Wydawnictwo WNS UAM.
- Sidor B. (2005). *Psychospołeczne aspekty funkcjonowania młodzieży mającej rodzeństwo z niepełnosprawnością umysłową*. Lublin: TN KUL.
- Witkowski T. (1993). *Rozumieć problemy osób niepełnosprawnych*. Warszawa: MBDO.
- Wysocka E. (2013). *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*. Kraków: Impuls.

## Rozdział II

### Adaptacje procesu diagnostycznego i narzędzi diagnostycznych

Aleksandra Borowicz

*Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II*

*Instytut Pedagogiki, Katedra Pedagogiki Specjalnej*

#### II. 1. Adaptacja procesu diagnostycznego

Aby zapewnić jak najlepsze zrozumienie istoty poruszanych zagadnień, narzędzia badawcze powinny być stosowane z towarzyszeniem osób wspomagających (specjalistów takich jak: pedagog specjalny, logopeda, surdologopeda, tyflopada, nauczyciel wspomagający, asystent) ze szczególnym staraniem zapewnienia transparentności tej pomocy, aby udzielana odpowiedź była wynikiem autonomicznych doświadczeń osoby badanej, bez wpływu i sugestii osoby wspomagającej.

Dostosowanie procesu diagnostycznego powinno być poprzedzone zgromadzeniem przez osobę badającą przynajmniej podstawowej wiedzy o specjalnych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych badanego dziecka oraz o funkcjonowaniu dziecka w sferze komunikacyjnej. Źródłem informacji może być zarówno wywiad z osobami będącymi w stałym kontakcie z osobą badaną (rodzice, wychowawcy, nauczyciele, opiekun prawny) lub dostępna dokumentacja specjalistyczna, np. medyczna, psychologiczno-pedagogiczna, logopedyczna itp.

Dodatkowe konieczne do zgromadzenia informacje powinny dotyczyć także technicznych sposobów kompensowania zaburzeń i ograniczeń stosowanych przez dzieci w edukacji i życiu codziennym np. systemów wykorzystujących fale radiowe (system FM) lub podczerwień (system IR), pętli indukcyjnej, linijki brajlowskiej, czy dedykowanych rękawic służących do komunikacji z osobami głuchoniewidomymi. itp. Optymalną sytuacją jest również skorzystanie z indywidualnego systemu komunikowania się danego dziecka, o ile taki został stworzony i opracowany (zob. Smyczek 2006, s. 77).

Wśród osób, które mogą potrzebować specjalistycznej adaptacji procesu diagnostycznego znajdują się osoby z różnorodnymi zaburzeniami i różnymi rodzajami niepełnosprawności, wśród których wymienić można:

- dzieci i młodzież z uszkodzeniami słuchu;
- dzieci i młodzież z uszkodzeniami wzroku,
- osoby ze zdiagnozowanym spektrum autyzmu, w tym z zespołem Aspergera;

- osoby z afazją dziecięcą;
- osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim oraz osoby z trudnościami w uczeniu się (w tym z inteligencją niższą niż przeciętna, mających niespecyficzne trudności w uczeniu się, ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, z zespołem deficytów uwagi - ADD oraz zespołem nadpobudliwości psychoruchowej - ADHD);
- osoby odmienne językowo i kulturowo.

Rzetelne dostosowanie narzędzia diagnostycznego powinno dotyczyć jego treści i formy, ale też okoliczności, w których badanie jest prowadzone. Niezależnie od rodzaju specjalnych potrzeb osoby badanej, adaptacja okoliczności badania powinna obejmować między innymi:

- dostosowanie kodu przekazywanych treści do możliwości percepcyjnych dziecka/ucznia;
- zastosowanie metod wspomagających i alternatywnych (AAC) dla dzieci/uczniów, które tego potrzebują, zarówno w procesie diagnostycznym, jak również podczas przygotowywania ucznia do badania;
- dostosowanie fizycznych okoliczności badania, takich jak:
- zapewnienie odpowiedniej przestrzeni do realizacji procesu badawczego;
- zapewnienie optymalnych warunków akustycznych (eliminacja hałasu, szumu, pogłosu itp.);
- zapewnienie odpowiednich warunków oświetleniowych;
- dostosowanie tempa pracy do możliwości i ograniczeń dziecka; wyznaczenie odpowiedniej ilości czasu uwzględniającej deficyty i trudności dziecka/ucznia;
- eliminację dystraktorów, czyli elementów zaburzających uwagę i koncentrację dziecka na istotnych elementach procesu diagnostycznego;
- dobór odpowiedniej pory dnia, stosownie do poziomu aktywności dziecka;
- uwzględnienie ogólnej kondycji i uwarunkowań psychosomatycznych;
- odpowiednie warunki techniczne wykorzystywane w procesie diagnostycznym.

### **Dostosowanie kodu, formy i kanału przekazu**

Dostosowania w zakresie kanału przekazu, formy i użytego kodu dotyczą zarówno treści zawartych w narzędziach badawczych (pytań, poleceń), jak również towarzyszących im instrukcji i objaśnień kierowanych do dziecka/ucznia.

Dobór właściwego kodu przekazu treści narzędzia diagnostycznego (pytań, poleceń, objaśnień) wymaga wiedzy o zróżnicowaniu środowiska osób z niepełnosprawnością, a w konsekwencji świadomości występowania specjalnych potrzeb i ograniczeń każdej z grup, do jakiej może

przynależeć osoba badana. W dostosowywaniu kodu przekazu do możliwości odbiorcy należy zadbać o możliwie najdokładniejsze odwzorowanie treści zagadnień zawartych w materiałach przygotowanych i wykorzystywanych w czynnościach diagnostycznych, na przykład w przypadku użycia języka migowego, sprawdzając współczynnik korelacji w badaniu metodą odpowiedzi dwujęzycznych (patrz II. 4. Możliwości dostosowania testów psychometrycznych do specjalnych potrzeb edukacyjnych badanych osób).

Metody i narzędzia diagnostyczne dla dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu powinny zakładać możliwość wykorzystania języka migowego we wprowadzeniach, poleceniach, objaśnieniach oraz instrukcjach. W miarę możliwości należy zapewnić w badaniu udział natywnych tłumaczy języka migowego (np. osób CODA) lub osób z bogatym doświadczeniem w biegłym posługiwaniu się językiem migowym. Do istotnych elementów dostosowania procesu badawczego do specjalnych potrzeb tej grupy osób należy zaliczyć także dobór wariantów znaków migowych z wysoką frekwencyjnością, wyraźną ekspresję i czytelną mimikę tłumacza, będącą w zgodzie z przekazywaną treścią oraz jednoznaczność semantyczną przemiganych treści. Należy mieć na uwadze, iż język migowy nie jest tworem jednolitym. W Polsce funkcjonują obok siebie naturalne języki migowe oraz hybrydy migowe (sztuczne języki migowe i mieszane języki migowe). Wśród migających użytkowników języka migowego największą grupę (około 80%) stanowią osoby używające tzw. pidżinów i kreolizmów migowych (Wojda 2015, s. 392-410). Znaki języka migowego mają często kilka wariantów użycia, co powoduje dodatkową komplikację przy jego stosowaniu. W komunikacji migowej możemy wyróżnić: migi rodzinne, naturalny język migowy, system językowo-migowy (SJM) oraz migi mieszane - językowe i niejęzykowe (Krakowiak 2012, s. 325). Niejednorodność tworu, jakim jest język migowy, rodzi rozliczne komplikacje związane z tłumaczeniami i odkodowywaniem znaczeń przekazów migowych.

Istnieje także grupa osób z głębokimi, prelingwalnymi uszkodzeniami słuchu, która nie korzysta z języka migowego lub innych manualnych form wspomaganie komunikacji. Nie oznacza to jednak, że są oni w stanie bez przeszkód opierać się wyłącznie na przekazie audiofonicznym. Jedną ze skuteczniejszych w ocenie osób słabosłyszących i niesłyszących metod jest popularna na zachodzie metoda *speech to text*. Jest to forma symultanicznego zapisu treści mówionych i emitowania go w postaci tekstu zapisanego w języku narodowym. Od osoby piszącej wymagana jest wysoka technika pisanie na klawiaturze, dobra pamięć słuchowa, umiejętność syntezy treści oraz koncentracja uwagi.

Przygotowując narzędzia do badania oraz planując proces diagnostyczny, należy pamiętać o dostosowaniu języka uwzględniającym niedobory wiedzy o świecie i doświadczeń poznawczych wynikających z ograniczeń zmysłowych, percepcyjnych przy zachowanych kompetencjach i normie

intelektualnej u osób z uszkodzonym wzrokiem (patrz II. 2. Wskazówki dotyczące dostosowania języka narzędzi diagnostycznych do specjalnych potrzeb edukacyjnych badanych osób).

W każdym przypadku korzystne jest, gdy osoba wspomagająca bądź prowadząca badanie ma kontakt ze środowiskiem osób, do której przynależy osoba badana i zna problemy tej grupy.

### **Wskazówki odnośnie do wspomagających i alternatywnych metod komunikacji**

Dostosowane narzędzia badawcze powinny zawierać wskazówki dotyczące wykorzystania wspomagających i alternatywnych metod komunikowania (AAC) oraz zakresu współpracy i pomocy, jaką osoba badana powinna uzyskać podczas badania od osób wspomagających.

Komunikacja alternatywna jest przeznaczona dla osób, u których kompetencje językowe nie zapewniają możliwości pełnego i skutecznego porozumiewania się. Do tej grupy zalicza się osoby, które nie nabyły kompetencji językowych w wystarczającym stopniu lub utraciły takie kompetencje w wyniku problemów neurologicznych na tle chorobowym lub urazowym w późniejszym okresie. Komunikacja alternatywna polega na zastąpieniu mowy dźwiękowej i tekstów pisanych odmiennym sposobem przekazu.

Zastosowanie metody komunikacji wspomagającej i alternatywnej wydaje się mieć szczególne znaczenie w procesie wspomagania osoby badanej oraz w dostosowywaniu warunków badania oraz tłumaczeniu instrukcji przez osoby wspomagające.

Spośród środków komunikacji alternatywnej pomocnych przygotowywaniu oraz przeprowadzaniu badania wymienić należy:

- 1) system PCS (Picture Communication Symbols);
- 2) system komunikacji symbolicznej Bliss;
- 3) program językowy Makaton;
- 4) język migowy;
- 5) alfabet palcowy;
- 6) alfabet kreślony na dłoni;
- 7) alfabet Braille'a na dłoni;
- 8) alfabet punktowy Lorma;
- 9) polski alfabet punktowy Kozłowskiego (za Szczepankowski 2016, s. 403).

Komunikacja wspomagająca polega na stosowaniu alternatywnych środków komunikowania się równoległe z dźwiękami mowy. Wielomodalny przekaz komunikatów do dziecka oznacza, że komunikat słowny jest wzmacniany spojrzeniem, gestem wskazywania miejsc lub osób, pokazywaniem przedmiotu, znaku manualnego lub graficznego w zależności od etapu rozwoju dziecka. Najistotniejszymi elementami w procesie wspomagania komunikacji z zastosowaniem metod AAC jest przygotowanie partnerów interakcji z dzieckiem oraz fizycznych warunków jego aktywności (Smyczek 2006, s. 78-83).

Do metod wykorzystywanych w komunikacji wspomagającej, oprócz wymienionych wyżej zalicza się:

1. gestykulację wspomagającą:

- gesty wskazujące (pokazanie palcem, ręką lub ruchem głowy);
- gesty życzeniowe ( np. przywołanie ruchem ręki);
- gesty akceptujące (np. kiwanie głową w dół i w górę, odpowiednia mimika twarzy);
- gesty powstrzymujące (np. przeczące kiwanie głową, ruch do przodu pionowo ustawionej dłoni, odpowiednia mimika twarzy);
- gesty życzliwości (np. przytulenie, pogłaskanie).

oraz wymienione wcześniej m.in:

- 1) system językowo-migowy;
- 2) alfabet palcowy (który może być także alternatywnym środkiem komunikowania się);
- 3) program językowy Makaton (który może być także alternatywnym środkiem komunikowania się);
- 4) metoda fonogestów.

Oczywistym jest, że systemy manualnego wspomagania komunikacji najczęściej znajdują zastosowanie wśród osób niesłyszących i słabosłyszących, natomiast systemy wspomagania dotykowo-przestrzennego przeznaczone są głównie do komunikacji z osobami głuchoniewidomymi. Systemy wspomagania znakami graficznymi wykorzystuje się zwykle w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną, z zaburzeniami mowy, niesłyszącymi jak też z głuchoniewidomymi oraz z osobami z problemami motorycznymi, dla których znaki języka migowego mogą być zbyt trudne do wykonania.

Szacuje się, że w Polsce wśród dzieci w wieku szkolnym pomocy w formie metod komunikacji wspomagającej i alternatywnej potrzebuje około 45 000 ([www.aac.org](http://www.aac.org)). Można zatem stwierdzić, że

nie jest to grupa marginalna, a przygotowanie odpowiednich procedur i narzędzi umożliwiających skuteczną komunikację jest warunkiem koniecznym, biorąc pod uwagę zamierzenie uzyskania rzetelności wyników.

### **Dostosowanie miejsca badania**

Badanie powinno być prowadzone w pomieszczeniu dostosowanym do ograniczeń osób badanych zarówno pod względem funkcjonalnym (ergonomia), jak również zapewniającym swobodę udzielania odpowiedzi oraz odpowiedni poziom prywatności. Osoba badana powinna mieć do swojej dyspozycji wystarczającą ilość miejsca gwarantującą jej poczucie intymności, a tym samym skłaniać do udzielania szczerych odpowiedzi. Nie bez znaczenia jest też odpowiednia ergonomia miejsca (zwłaszcza, jeśli badanie trwa dłużej niż 10-15 minut), aby badany mógł zająć wygodną pozycję i nie był zmuszany do nadmiernego wysiłku fizycznego.

Aby wyeliminować potencjalny wpływ czynników emocjonalnych na wynik prowadzonego badania, należy także rozważyć możliwość przeprowadzenia czynności badawczych w pomieszczeniu „oswojonym” przez osobę badaną. W szczególności postulat ten dotyczy osób ze zdiagnozowanym spektrum autyzmu i z zespołem Aspergera, które nowe pomieszczenie mogą postrzegać jako czynnik stresujący bądź dystrakcyjny.

### **Dostosowanie warunków akustycznych**

Jeżeli proces diagnostyczny wymaga odsłuchiwania przez dziecko/ucznia określonych materiałów dźwiękowych konieczne jest zadbanie o odpowiednie warunki akustyczne badania. Zapewnienie optymalnej akustyki pomieszczenia (rozumiane jako zespół starań zmierzających do eliminacji pogłosu akustycznego) ma znaczenie szczególnie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami związanymi z uszkodzeniami słuchu, korzystających z aparatów słuchowych lub implantów ślimakowych oraz z innych technicznych środków wspomagających słyszenie (system FM, system IR, pętla indukcyjna). Nieodpowiedni dobór parametrów akustycznych pomieszczenia może negatywnie wpłynąć na percepcję dźwięków u tych osób, tym samym na rozumienie objaśnień i pytań zadanych w procesie badawczym, a przez to zniekształcić jego końcowe wyniki.

Odpowiednie okoliczności akustyczne powinny być zapewnione również w przypadku badania przeprowadzanego w grupie osób z dysfunkcją narządu wzroku, które wykorzystują narząd słuchu do kompensacji ubytków w zakresie widzenia. Nieodpowiednia akustyka może mieć negatywny wpływ na poczucie komfortu u tych osób, co również skutkuje wyższym poziomem stresu i pośrednio oddziałuje na rzetelność wyniku badania.

Zapewnienie odpowiednich okoliczności akustycznych powinno obejmować również dążenie do eliminacji niepotrzebnego hałasu i odgłosów zewnętrznych. Hałas jako jeden z głównych możliwych dystraktorów jest czynnikiem negatywnym dla osób z dysfunkcją wzroku i słuchu oraz z afazją, ale może być także zjawiskiem stresogennym dla uczniów z trudnościami w uczeniu się, ze spektrum autyzmu i znacząco zaburza wyniki badania. Nie bez znaczenia jest także dla uczniów odmiennych kulturowo i językowo, dla których często język polski jest językiem obcym.

### **Zapewnienie odpowiedniego oświetlenia**

Zgodnie o ogólnymi zasadami ergonomii pracy biurowej należy zadbać o zapewnienie prawidłowego oświetlenia w pomieszczeniu, gdzie prowadzone jest badanie. Ma to szczególne znaczenie w przypadku uczniów słabowidzących, ale jest także istotne dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących.

Źródło światła powinno znajdować się za uczniem, co sprawi, że twarz osoby badającej lub wspomagającej będzie odpowiednio oświetlona (umożliwi to percepcję gestowo-mimiczną oraz odczytywanie mowy z ust) oraz pozwoli wyeliminować odbicia światła pojawiające się w pobliżu okien. Odpowiednie oświetlenie zapewnia prawidłową akomodację oka, a więc również szybkość postrzegania, a także odpowiednią ostrość widzenia.

Należy także mieć na uwadze możliwy negatywny wpływ stabilności źródła światła na komfort pracy dzieci z trudnościami w uczeniu się. Zalecane jest wyeliminowanie migających źródeł światła (światłówek) oraz intensywnego oświetlenia LED, które może męczyć wzrok.

### **Dostosowanie czasu badania**

Pamiętając o indywidualnych predyspozycjach dziecka, wynikających z zaburzeń sensorycznych oraz możliwych dodatkowych zaburzeń sprzężonych, można sprawdzić umiejętność radzenia sobie z rozwiązywaniem zadań w warunkach ograniczeń czasowych, jeśli działanie takie jest celowe z punktu widzenia istoty badania. Zazwyczaj jednak, uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi potrzebują dłuższego czasu na wykonanie zleconych zadań niż ich pełnosprawni rówieśnicy. Jak pisze A. Dłużniewska (2010) warto, w przypadku, gdy cała grupa dostaje określone działania do wykonania, słabosłyszącemu lub niesłyszącemu uczniowi przydzielić mniejszą liczbę zadań do wykonania w tym samym czasie, który mają do dyspozycji pozostali uczniowie. „Dostosowanie materiału zarówno pod względem jakościowym, jak i ilościowym z pewnością pozwoli uczniowi na stworzenie bardziej komfortowych warunków do refleksyjnej pracy. Nie można jednak zapominać, że słabosłyszący lub niesłyszący uczeń musi być przygotowywany do pracy również w warunkach presji czasowej, jaką wymusza przystępowanie do sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych, pomimo możliwości



wydłużenia czasu pracy. W związku z tym optymalnym rozwiązaniem wydaje się być przygotowywanie ucznia do działania zarówno w bardziej, jak i mniej komfortowych okolicznościach. Możliwość skorzystania z nielimitowanego czasu oraz poczucie, że „nie muszę się śpieszyć” jest szczególnie ważne wtedy, gdy uczeń poznaje sposoby rozwiązywania nowych typów zadań lub po raz pierwszy stara się rozwiązać dany problem” (Dłużniewska 2010, s. 119-120).

Dostosowując proces diagnostyczny do ograniczeń i możliwości dzieci i młodzieży z uszkodzeniami wzroku, należy wziąć pod uwagę, że uczniowie ci nie mogą jednocześnie zapisywać podanych lub zapisanych na tablicy poleceń i słuchać, dlatego wskazane jest zrobienie przerwy i danie szansy na zanotowanie podanych treści. Może to powodować wydłużenie czasu trwania procedury badawczej i czasu trwania właściwego badania. Nieco wolniejsze tempo czytania, słabsza technika czytania oraz potrzeba dłuższego namysłu nad przeczytanymi treściami to kolejne czynniki, które należy wziąć pod uwagę planując przeprowadzenie danego badania. Dzieci niewidome i słabowidzące z uwagi na większą męczliwość powinny mieć możliwość korzystania z przerw, wydłużenia czasu badania, a w uzasadnionych przypadkach należy zaplanować procedurę badawczą z podziałem na kilka, krótszych i mniej obciążających spotkań.

Dzieci ze spektrum autyzmu ze względu na problemy z koncentracją uwagi, trudności z poczuciem czasu oraz problemy z przechodzeniem od jednej do drugiej czynności oraz ogólnymi trudnościami w odbieraniu, przetwarzaniu i nadawaniu znaczeń bodźcom z różnych kanałów zmysłowych mogą wymagać większego nakładu pracy i czasu do przygotowania i przeprowadzenia badania.

### **Eliminacja dystraktorów**

Przygotowując i prowadząc proces badawczy, należy dążyć do wyeliminowania dystraktorów, czyli wszystkich niepożądanych bodźców rozpraszających uwagę dziecka. Wśród głównych dystraktorów wymienić należy hałas i dźwięki otoczenia oraz przedmioty znajdujące się w zasięgu wzroku badanego dziecka mogące przyciągać jego uwagę. Czynnikiem rozpraszającym może być także obecność w pomieszczeniu osób trzecich, kolegów, rodziców nie biorących udziału w procesie badawczym, włączony i dostępny telefon komórkowy czy też tablet z aktywną aplikacją zapewniającą komunikację z mediami społecznościowymi. Niezależnie od rodzaju niepełnosprawności występowanie dystraktorów ma działanie rozpraszające i może powodować zwiększenie poziomu dyskomfortu osoby badanej, prowadząc w rezultacie do nieprawidłowej interpretacji pytań zawartych w badaniu i zniekształcając jego rezultat.

### **Optymalna pora dnia oraz kondycja psychosomatyczna dziecka**

Niezależnie od rodzaju zaburzenia czy niepełnosprawności najodpowiedniejszą porą dnia na przeprowadzenie badań diagnostycznych jest przedpołudnie. Po intensywnym lub stresującym dniu możliwości percepcyjne i intelektualne mogą być ograniczone. Zważywszy jednak, że rytm dobowy jest kwestią indywidualną, może się okazać, że dane dziecko będzie zdolne do aktywnego wysiłku intelektualnego w innej porze dnia. Należy także upewnić się, czy dziecko czuje się zregenerowane po nocnym wypoczynku oraz czy jest po posiłku. O ogólny dobrostan dziecka warto zapytać rodziców bądź opiekunów.

### **Zapewnienie odpowiednich warunków technicznych**

Jeśli podczas prowadzonego badania wykorzystywane są środki techniczne takie jak komputer, monitor ekranowy bądź projektor należy dostosować ich działanie do potrzeb osoby badanej. Jeśli wykorzystywane są napisy, jako alternatywa dla przekazu dźwiękowego, powinny one być czytelne i nie przeszkadzać w odbiorze tego, co się dzieje na ekranie. Odgrywają one zasadniczą rolę w przypadku wykorzystanych w narzędziach diagnostycznych np. krótkich filmach ze scenkami rodzajowymi. Napisy powinny zawierać kluczowe i tylko niezbędne informacje, najlepiej podane w formie skrótu czy syntezy. Ważne jest przestrzeganie zasad interpunkcji oraz dostosowanie poziomu językowego do kategorii wiekowej odbiorców. Jeśli napisy mają na celu przekazanie długich wypowiedzi słownych, można dokonać podziału długich zdań mówionych na krótsze.

Należy uwzględnić możliwość dostosowania ustawień komputera do potrzeb osoby badanej (opcje zwiększania dostępności dla osób niepełnosprawnych standardowo dostępne w systemie Windows), wśród których wymienić należy m.in. regulację kontrastu wyświetlania, wielkości czcionek ekranowych, możliwość dopasowania skrótów klawiaturowych itp.) Dostępne są także programy syntezy mowy (odczytywania przez komputer całości lub fragmentów wyświetlanych tekstów), co może być wykorzystane jako element pozwalający na większą samodzielność ucznia niepełnosprawnego podczas badania.

Wszystkie wymienione wyżej czynniki mogą mieć znaczący wpływ na przygotowanie oraz przeprowadzenie procesu diagnostycznego. Zapewnienie dziecku optymalnych warunków jest jednym z gwarantów uzyskania rzetelnych wyników badań diagnostycznych.

## **Bibliografia:**

- Dłużniewska A. (2010). *Model pracy z uczniem niesłyszącym i słabosłyszącym*. W: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: MEN, s. 90-129.
- Szczepankowski B. (2016). *Alternatywne i wspomagające środki komunikowania się w edukacji dzieci z uszkodzonym słuchem*. W: *Język i wychowanie. Księga jubileuszowa z okazji 45-lecia pracy naukowej Profesor Kazimiery Krakowiak*. Red. E. Domagała-Zyśk, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 399- 415.
- Smyczek A. (2006). *Zastosowanie wspomagających i alternatywnych metod komunikacji (AAC approach) w terapii małych dzieci zagrożonych poważnymi zaburzeniami w porozumiewaniu się*. W: *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*. Red. J.J. Błęszyński. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 71- 109.
- Wojda P. (2015). *Sztuczne i mieszane języki migowe*. W: *Surdologopedia. Teoria i praktyka*. Red. E. Muzyka-Furtak. Gdańska: Harmonia Uniwersalis, s. 392-410.

## **Streszczenie**

W niniejszym rozdziale opisane zostaną wskazówki i wytyczne pomocne do przygotowania i adaptacji procesu diagnostycznego. Między innymi opisany zostanie sposób dostosowania kodu przekazywanych treści do możliwości percepcyjnych dziecka/ucznia, dostosowanie okoliczności badania czyli odpowiedniej przestrzeni, warunków akustycznych i oświetleniowych, z uwzględnieniem ogólnej i psychosomatycznej kondycji dziecka. Poruszona została kwestia dostosowania tempa pracy do możliwości i ograniczeń dziecka oraz wyznaczenia odpowiedniej ilości czasu uwzględniającej deficyty i trudności dziecka/ucznia. Ważnym punktem opracowania jest opis możliwych do zastosowania metod wspomagających i alternatywnych (AAC) dla dzieci/uczniów które tego potrzebują, zarówno w procesie diagnostycznym, jak również podczas przygotowywania do badania. Omówione zostaną także zagadnienia dotyczące eliminacji dystraktorów zaburzających uwagę i koncentrację dziecka. Ostatnią część rozdziału stanowi opis warunków technicznych w jakich powinien odbywać się proces diagnostyczny.

## **Abstract**

This paragraph shows the guidelines and suggestions helpful in preparation and adaptation of the diagnostic process. Among other things, discussed are the issues on how to adapt the language code

to the child's perceptual capabilities, how to adjust the circumstances of the study (such as the work space, acoustical and lighting conditions), with taking into account the general and psychosomatic conditions of the child. Taken into account is also the issue of adjusting the time of work to the limitations of the child, considering their possible deficits and difficulties. An important point of this chapter is description of assistive and alternative methods (AAC) available to use for work with children who need it, both in the diagnostic process and in the preparation for the study. Discussed are possible actions aimed to the elimination of distractors influencing the child's concentration. The final part of the chapter describes the technical conditions under which the diagnostic process should be conducted.

Renata Kołodziejczyk

*Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II*

*Institut Pedagogiki, Katedra Pedagogiki Specjalnej*

Kazimiera Krakowiak

*Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II*

*Institut Pedagogiki, Katedra Pedagogiki Specjalnej*

## **II. 2. Wskazówki dotyczące dostosowania języka narzędzi diagnostycznych do specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych badanych osób**

Język jest bytem przenikającym całe życie człowieka. Z jego udziałem poznajemy rzeczywistość i nawiązujemy relacje z innymi osobami. Poziom kompetencji językowych, komunikacyjnych i kulturowych determinuje funkcjonowanie społeczne człowieka, szczególnie jego aktywność poznawczą i komunikacyjną (Grabias 2003). Większość zaburzeń rozwoju w konsekwencji pozostawia ślad w poziomie funkcjonowania językowego jednostki. Ograniczenia w zakresie percepcji zmysłowej, doświadczania świata czy magazynowania i przetwarzania informacji zawsze w pewien sposób modyfikują nasze możliwości rozumienia i tworzenia komunikatów językowych.

Rodzi się potrzeba namysłu jak ułatwić percepcję, a przez to także rozumienie, wypowiedzi słownych oraz tekstów pisanych. Należy więc spojrzeć na szeroko pojęty problem komunikowania się osób z zaburzeniami rozwoju językowego. Źródłem wiedzy i cennych wskazówek praktycznych może być doświadczenie w stosowaniu wspomagających i alternatywnych metod komunikowania się, znanych na świecie i określanych akronimem AAC (Augmentative and Alternative Communication) (Błęszyński 2006). Do tego rodzaju metod zalicza się zarówno takie, które wspomagają percepcję i/lub wytwarzanie dźwięków mowy i pomagają w przyswajaniu języka fonicznego oraz komunikowania się w tym języku w mowie i piśmie, jak i takie, które – w sytuacji zupełnego braku możliwości rozwijania sprawności językowych – zastępują mowę, a nawet język dźwiękowy w odmianie pisanej, innym systemem znaków.

Najprostszym sposobem ułatwiania komunikowania się jest tzw. mowa ułatwiona, czyli specjalny sposób mówienia z użyciem słownictwa i form gramatycznych zredukowanych do najczęściej występujących, niezbędnych w codziennych sytuacjach życiowych, odnoszących się do konkretnych, pozbawionych wieloznaczności i znaczeń abstrakcyjnych. Taki sposób mówienia przynosi w wielu przypadkach oczekiwany rezultat w postaci skuteczności porozumiewania się doraźnego. Jednakże jego ustawiczne stosowanie w kontaktach z osobami doświadczającymi trudności może przyczyniać się do zahamowania ich rozwoju językowego i poznawczego.

Zupełnie inna filozofia wspomaganie komunikacji leży u podstaw metody fonogestów (wzorowanej na Cued Speech; Krakowiak 1995, 2013; Domagała–Zyśk, red. i tłum. 2009). Ułatwia ona bezpośrednie komunikowanie się dzięki wspomaganie tzw. słuchania wizualnego, a jednocześnie umożliwia przyswojenie języka polskiego w mowie i w piśmie.

Do grupy metod wspomagających mowę zaliczyć można także stosowanie technik szybkiego pisania, znanych pod międzynarodową nazwą *speech to text*, oraz rozmaite sposoby wykorzystywania pisma w bezpośrednim komunikowaniu się. Sposoby te ukierunkowane są na wykorzystywanie języka narodowego jako niezbędnego w relacjach społecznych i sprzyjają rozwijaniu różnych form komunikowania się w tym języku w piśmie, zakładając, że w dalszej perspektywie jest nadzieja na rozwój mowy (przynajmniej częściowego odbioru i rozumienia wypowiedzi ustnych).

Jeszcze inne założenie leży u podstaw alternatywnych metod komunikacji, które zastępują język dźwiękowy. Pozwalają one komunikować się mimo braku możliwości mówienia. Najstarszą z takich metod jest – wspomniane już – używanie migów i języków migowych przez niesłyszących. Podobnym celom służy system symboli Bliss, a także systemy symboli ikonicznych, takich jak np. PECS (ang. *Picture Exchange Communication System*) oraz prostsze w swej strukturze zbiory piktogramów i symboli rysunkowych, które są stosowane w komunikowaniu się z osobami z uszkodzeniami mózgu, niepełnosprawnością intelektualną oraz różnymi rodzajami niepełnosprawności sprzężonych (Błeszyński 2006).

Decyzja o wyborze sposobu ułatwiania komunikowania się powinna być oparta na wielostronnej diagnozie funkcjonalnej. Doświadczenie praktyczne uczy ostrożności w dobieraniu metody do potrzeb konkretnej osoby. Zdarza się, że osoba jest przygotowana do odbioru informacji kilkoma kanałami i należy wtedy podjąć decyzję, który z nich będzie najbardziej korzystny ze względu na dostępność treści i założone cele komunikacji.

Dostępność treści to coś więcej niż łatwość odbioru informacji, którą można osiągnąć przez uproszczenie języka skutkujące jednakubożeniem treści. Troska o dostępność polega na takiej organizacji formy przekazu językowego, która nie narusza jakości, ilości i doniosłości informacji, ale sprawia, że odbiorca przyjmuje je, aktywizując własne zasoby w sposób dla niego możliwy i satysfakcjonujący.

Dostępność treści tekstu można charakteryzować na wiele sposobów i w wielu ujęciach teoretycznych. Można ją oceniać, opierając się na doświadczeniu potocznym, a także w świetle badań nad rozumieniem tekstów przez różne grupy osób. Można np. sprawdzać, jakie rodzaje słów lub typy zdań są łatwiejsze do odbioru i rozumienia. Z takich badań wynika najczęściej, że łatwiejsze do

rozumienia są krótkie (dwusylabowe) słowa i zdania proste. Szkoda, że – niestety – nie można opisać rzeczywistości w samych krótkich słowach i zdaniach nierozwiniętych. I nie o takie mechaniczne uproszczenia chodzi w tworzeniu warunków dostępności. Jakkolwiek prostota stylu jest wskazana.

Dostępność może też być rozpatrywana i oceniana ze względu na potrzeby różnych grup odbiorców. Można więc mówić o dostępności uniwersalnej (dla wszystkich), rozwojowej (dla określonej grupy wiekowej lub poziomu edukacji), specjalistycznej (dla określonej grupy osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnościami i deficytami kompetencji językowej; w tym również dla cudzoziemców i dzieci polskich powracających z emigracji) (Krakowiak i inni 2016).

Zróznicowanie dostępności języka dla różnych grup osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ma kluczowe znaczenie przy organizowaniu procesu diagnostycznego. Należy mieć świadomość, że rzetelność prowadzonych badań i interpretacji materiału badawczego będzie zależała od właściwego dostosowania procedury i narzędzi diagnostycznych. Proces przeprowadzania diagnozy jest nieodłącznie związany z użyciem języka do celów komunikacji z diagnozowanym dzieckiem, jego rodzicami czy opiekunami. Jeśli osoba badana lub jej opiekunowie doświadczają jakichkolwiek trudności w zakresie komunikowania się językowego, to zarówno pierwszy kontakt, wywiad, jak i część diagnozy polegająca na przeprowadzaniu testów są potencjalnie obciążone większym ryzykiem napotkania przeszkód w komunikacji, które mogą skutkować wzajemnym niezrozumieniem i zaburzeniem zarówno procesu diagnostycznego, jak i samych wyników badań. Zagadnienie znajomości języka jest szczególnie istotne w przypadku pomiaru poziomu funkcjonowania poznawczego. Uzyskany przez dziecko wynik w tym zakresie może być zaniżony, a w ekstremalnych wypadkach może ono zostać uznane na tej podstawie za osobę niepełnosprawną intelektualnie. Podczas diagnozy funkcjonowania poznawczego język jest zazwyczaj narzędziem, pośrednikiem umożliwiającym rozeznanie się w możliwościach intelektualnych. Brak zrozumienia treści na poziomie językowym i pojęciowym nie musi odpowiadać niezrozumieniu na poziomie logicznym, który jest właściwym przedmiotem pomiaru (Barzykowski i inni 2013, s. 65 - 68).

Język zastosowany w narzędziach diagnostycznych musi być adekwatny do możliwości percepcyjnych oraz poznawczych odbiorcy, aby zapewnić trafność i rzetelność otrzymywanych wyników badań. Wśród czynników powodujących brak adekwatności języka zastosowanego w procesie diagnostycznym do możliwości badanego dziecka można wymienić:

- opóźniony rozwój mowy w stosunku do norm dla poszczególnych grup wiekowych (np. mowa czynna i bierna dziecka sześciolatniego funkcjonuje na poziomie dziecka trzyletniego),

- niedobory doświadczenia językowego wynikające z utrudnionego lub ograniczonego kontaktu słownego z otoczeniem (np. wypowiedzi dziecka są niezrozumiałe dla większości osób spoza najbliższego otoczenia lub dziecko z uszkodzeniem słuchu nie słyszy i nie rozumie rozmów innych osób, wypowiedzi w radio, telewizji, czy jeszcze dziecko reemigrantów, które przez wiele lat mieszkało w innym kraju i posługiwało się innym językiem),
- niedobory wiedzy o świecie i doświadczeń, wynikające z konkretnych ograniczeń percepcyjnych (np. osoba niewidoma od urodzenia nie ma pełnej wiedzy o barwach, przestrzeni, wielkościach, a osoba niesłysząca ma ograniczoną wiedzę i doświadczenie z zakresu muzyki i innych wrażeń dźwiękowych,
- poziom umiejętności szkolnych (np. umiejętność czytania i pisania),
- tempo pracy (np. tekst pisany może być zbyt długi, aby dziecko zapoznało się z nim w określonej jednostce czasu),
- pojemność pamięci operacyjnej (np. dziecko nie przechowuje w pamięci słuchowej, wzrokowej lub dotykowej całych wypowiedzi, co jest koniecznym warunkiem do ich rozumienia),
- możliwości koncentracji uwagi (np. dziecko nie zrozumie sensu tekstu, gdyż rozproszyło się w trakcie słuchania),
- zaburzenia w zakresie teorii umysłu oraz umiejętności interpretowania zjawisk językowych i społecznych (np. niezrozumiałe mogą być opisy emocji, przeżyć, figuratywność, metaforyczność języka).

Uwzględniając powyższe czynniki, język zastosowany w narzędziach diagnostycznych może być niedostosowany pod względem:

- treści nieadekwatnej do wiedzy o świecie i doświadczeń percepcyjnych odbiorcy (np. zadanie polegające na nazwaniu kolorów, figur geometrycznych dla dziecka niewidomego),
- poziomu trudności i bogactwa słownictwa (np. wyszukana specjalistyczna terminologia),
- skomplikowania struktur składniowych (np. zdania wielokrotnie złożone, szyk przestawny),
- skomplikowania kompozycji i struktury tekstu (np. wielowątkowość kompozycji, dygresyjność),
- zrozumiałości zwrotów i wyrażeń dosłownych oraz metaforycznych (np. znaczenie przysłów, idiomów).

W obliczu tak szeroko rozumianych zaburzeń komunikacji językowej u osoby uczestniczącej w procesie diagnostycznym można skorzystać z kilku rozwiązań:



- a) ominąć problem zaburzeń komunikacji językowej, stosując narzędzia z grupy testów niewerbalnych, podczas których badający podaje instrukcję niewerbalnie, a badany wykonuje zadanie bez użycia języka,
- b) częściowo ominąć problem komunikacji językowej, stosując narzędzia z grupy testów wykonaniowych, w których badany wykonuje zadanie bez użycia języka, ale badający podaje instrukcję werbalnie,
- c) dostosować język instrukcji wykonania zadań testowych oraz język samych zadań testowych do potrzeb i możliwości odbiorcy.

### **Zasady dostosowania języka do potrzeb i możliwości odbiorcy**

Formułując zasady dostosowania języka do potrzeb dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi, należy uwzględnić duże zróżnicowanie indywidualnych potrzeb wynikające z wymienionych w poprzednim rozdziale czynników. Przygotowując oraz dobierając adaptację narzędzi diagnostycznych oraz procesu diagnostycznego dla konkretnego dziecka, należy podjąć decyzję, który rodzaj dostosowań będzie dla niego konieczny, aby czynności diagnostyczne przebiegały bez zakłóceń lub aby ewentualne zakłócenia zminimalizować. Istnieje kilka zasadniczych rodzajów dostosowań języka:

- a) dostosowanie języka uwzględniające niedobory kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej wynikające z ograniczeń zmysłowych i percepcyjnych przy prawidłowo rozwiniętych funkcjach poznawczych i normie intelektualnej (np. dla osoby z uszkodzonym słuchem, alalią percepcyjną, afazją percepcyjną),
- b) dostosowanie języka uwzględniające niedobory wiedzy o świecie i doświadczeń poznawczych wynikające z ograniczeń zmysłowych, percepcyjnych przy zachowanych kompetencjach i normie intelektualnej (np. dla osoby z uszkodzonym wzrokiem),
- c) dostosowanie języka uwzględniające niedobory realizacyjne (np. dla osób z dysartrią, alalią motoryczną, afazją motoryczną),
- d) dostosowanie języka uwzględniające niedobory kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej oraz wiedzy o świecie i doświadczeń wynikające z ograniczeń zmysłowych, percepcyjnych przy zachowanej normie intelektualnej (np. dla osoby głuchoniewidomej),
- e) dostosowanie języka uwzględniające niedobory kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej oraz wiedzy o świecie i doświadczeń wynikające z ograniczeń poznawczych w związku z niepełnosprawnością intelektualną.
- f) dostosowanie języka uwzględniające niedobory kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej oraz wiedzy o świecie i doświadczeń wynikające z ograniczeń zmysłowych i

percepcyjnych oraz poznawczych w związku z niepełnosprawnością sensoryczną i intelektualną (np. dla osób z niepełnosprawnościami sprzężonymi, autyzmem).

Różnorodność zjawisk determinujących funkcjonowanie językowe dziecka zarówno w zakresie odbioru, jak i tworzenia tekstu, sprawia, że decyzja o wyborze właściwej adaptacji staje się trudna i odpowiedzialna.

Jednym z głównych problemów dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi jest rozumienie tekstów mówionych i pisanych. Wynika to ze specyficznych cech ich rozwoju językowego. Atrybutami odbiorcy koniecznymi do zrozumienia tekstu są inteligencja, pamięć i zdolność koncentracji uwagi. Osoby z trudnościami w komunikacji językowej, nawet jeśli spełniają te warunki, to nadal mogą mieć trudności z rozumieniem czytanej lub słuchanej wypowiedzi, gdyż poziom ich rozwoju językowego jest znacznie opóźniony w stosunku do rówieśników.

Dużą trudność stanowi dla nich fleksja i słowotwórstwo (Korendo 2009; Muzyka-Furtak 2010; Kołodziejczyk 2015). Trudności w zakresie przyswajania reguł morfologicznych są u tych dzieci określane jako rodzaj „ślepoty” na wybrane cechy gramatyczne. Powodują one konieczność uczenia się form wyrazu jak nowych leksemów, ograniczają swobodę w wydobywaniu potrzebnych leksemów ze słownika umysłowego i wpływają na zakłócenia w stosowaniu reguł i wyborze słów. Osoby z tym zaburzeniem stopniowo opanowują trudne dla siebie reguły, ale stosują je w sposób mniej twórczy (A. Maciejewska 2015, s. 106). Innym rodzajem trudności jest rozumienie i stosowanie zaimków, przyimków i spójników, a w konsekwencji rozumienie i wyrażanie relacji czasowych, przestrzennych, wynikowych i przyczynowych (Korendo 2009; Krakowiak 2015; Kołodziejczyk 2015).

Zatem w modyfikacji narzędzi diagnostycznych należy, uwzględniając te trudności, zastosować różnorodne metody:

- a) wspomagające czynności rozumienia i tworzenia tekstu,
- b) zastępujące mowę innymi kodami zastępującymi lub wspomagającymi komunikację językową.

Istnieją dwa sposoby wspomagania czynności rozumienia. Po pierwsze można przekształcić cały tekst tak, aby był łatwiejszy do zrozumienia (tzw. tekst uproszczony, dostosowany). Po drugie można wykorzystać różne zabiegi pomocnicze (wyjaśnienia słów, zwrotów, zastosowanie pytań pomocniczych czy pomocy graficznych), które pomogą zrozumieć treść czytanego tekstu.

W tekstach dostosowanych należy stosować język uniwersalny oraz staranną, tzw. szkolną odmianę języka polskiego, bazującą na znanym dziecku języku potocznym, w formie dostosowanej do poziomu praktycznej znajomości języka uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Język uniwersalny można zdefiniować jako zasób najprostszych środków językowych, koniecznych do podejmowania kontaktów międzyludzkich i opisywania rzeczywistości. Jest on dostępny dla większości użytkowników. Stanowi swoiste jądro każdego języka, na którym osadzone są jego rozbudowane warstwy i odmiany. Język potoczny, w którym ludzie komunikują się na co dzień, jest zwykle o wiele bogatszą odmianą języka, zawierającą w sobie pełny zasób języka uniwersalnego oraz elementy wypracowane w toku specyficznego doświadczenia danej wspólnoty. Dostosowanie dotyczy doboru słownika oraz struktur gramatycznych tak, aby treść tych tekstów była możliwa do samodzielnego czytania i rozumienia przez badanego (Krakowiak K. i inni 2016).

W ocenie czytelności tekstów przeznaczonych dla dzieci i młodzieży trudnościami w komunikowaniu się językowym, najistotniejszymi wskaźnikami są:

1. Stopień skomplikowania składniowego wyrażony długością zdania, który jest mierzony liczbą wyrazów lub składników, przeciętną krotnością złożenia zdań, procentem zdań wielokrotnie złożonych, udziałem form analitycznych, nienaturalnym szykiem wyrazów, udziałem zdań lub elementów wtrąconych. Ponieważ zachodzi ścisła korelacja między długością zdania a jego komplikacją składniową, można więc w ocenie skomplikowania składniowego skupić się na ocenie jednego czynnika, czyli długości zdania mierzonego w wyrazach.
2. Długość wyrazów – to wskaźnik, który, uwzględniając specyfikę języka polskiego jako fleksyjnego oraz niską świadomość morfologiczną, fleksyjną i słowotwórczą potencjalnych odbiorców tekstów, musi być oceniany inaczej. Długość wyrazu wyrażona liczbą sylab lub liter nie może być mierzona w swej wersji słownikowej, jak to sugerują wytyczne do badań statystycznych w tym zakresie, ale musi uwzględniać także różne formy odmiany wyrazów zastosowanych w tekście. We współczesnej polszczyźnie zaczyna dominować tendencja do skracania liczby wyrazów używanych w tekście kosztem ich wydłużania (np. poprzez tworzenie złożzeń, dodawanie przyrostków i przedrostków). Język staje się wtedy ciężki, a wyrazy coraz mniej zrozumiałe. W języku polskim za wyrazy trudne uważa się wyrazy zapożyczone, abstrakcyjne, terminologiczne, rozbudowane przedrostkami i przyrostkami konstrukcje słowotwórcze, wielosylabowe. Dla dzieci z trudnościami tę listę należy poszerzyć jeszcze o wyrazy rzadko używane, neutrowalone w ich systemie leksykalnym. Wszystkie one

zazwyczaj są wyrazami długimi, a więc długość wyrazu można uznać za główne kryterium oceny stopnia trudności wyrazów.

Dostępność tekstów może być oceniana na przykład z zastosowaniem metody W. Taylora (W. Pisarek 2007, s. 247-249), która pozwala zweryfikować czytelność tekstu. Polega ona na celowym usunięciu z tekstu co piątego słowa i sprawdzeniu, jak reprezentanci konkretnej grupy czytelników radzą sobie z uzupełnianiem powstałych luk w czytaniu tak spreparowanego tekstu. Z liczby poprawnie uzupełnionych słów wnioskuje się o poziomie czytelności tekstu. Dla dzieci/uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi można zastosować ułatwienie, podając w ramce pominięte wyrazy (we właściwej lub podstawowej formie fleksyjnej). Konieczne wydaje się również opracowanie procedur, które pozwolą sprawdzić poziom czytelności tekstów narzędzi diagnostycznych przed dopuszczeniem ich do wykorzystywania w poradniach psychologiczno-pedagogicznych.

Teksty, które w podstawowej wersji narzędzia diagnostycznego są zbyt trudne pod względem leksykalnym, składniowym i stylistycznym, należy zatem w wersji zmodyfikowanej przededagować w taki sposób, aby trudne słownictwo zastąpić w miarę możliwości łatwiejszym, skomplikowane struktury składniowe przekształcić w jedną lub kilka struktur prostszych, styl naukowy przekształcić w styl uniwersalny.

Instrukcje i polecenia do wykonania zadań testowych zapisane w sposób skomplikowany należy przekształcić tak, żeby każda część polecenia była oddzielnym zdaniem. Polecenia powinny być sformułowane z zastosowaniem czasownika w drugiej osobie liczby pojedynczej w trybie rozkazującym (np. odpowiedz..., podkreśl..., przeczytaj...).

### **Modyfikacje materiału leksykalno-semantycznego**

Jak już wielokrotnie wspomiano, język narzędzi diagnostycznych (także jego zmodyfikowanej wersji) powinien być semantycznie spójny, tzn. poszczególne słowa powinny być używane zawsze w tym samym znaczeniu. Należy stosować słownictwo z tzw. minimum językowego, tzn. powszechnie używane, jednoznaczne, o najwyższej frekwencji i użyteczności w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych, niezbędne do wyjaśnienia przedstawianych treści. Należy unikać używania słów wieloznacznych, wyszukanych i rzadkich, regionalizmów, synonimów, neologizmów, wyrazów zapożyczonych, archaizmów, wulgaryzmów oraz związków frazeologicznych i metafor o niejasnym znaczeniu, a przede wszystkim ich użycia bez objaśnienia znaczenia. Wyjątek będą stanowiły tylko takie narzędzia, których celem jest ocena kompetencji językowych, komunikacyjnych i kulturowych.

## **Modyfikacje frazeologii**

Materiał frazeologiczny należy wprowadzać do zadań testowych ostrożnie, wykorzystując zasadę stopniowania trudności, dbając o możliwość wyjaśnienia ich znaczenia. W narzędziach diagnostycznych dla dzieci młodszych należy wprowadzać związki frazeologiczne o jasnej, przejrzystej strukturze i przejrzystości metaforycznej (porównania, zagadki słowne, żarty, rebusy językowe, przysłowia), przede wszystkim takie, z którymi dziecko spotyka się w swoim najbliższym otoczeniu. Każda metafora, przysłowie, związek frazeologiczny musi być jednoznacznie wyjaśniony. Przy wyjaśnianiu materiału frazeologicznego pomocne są ilustracje, schematy, rebusy, czyli wszelkiego rodzaju wskazówki graficzne oraz scenki i dramy. Bardzo ważne są przykłady pokazujące konteksty użycia danego powiedzenia lub przysłowia. Przy wyjaśnianiu najpierw należy odwołać się do znaczenia dosłownego, a następnie z wykorzystaniem różnych technik pomocniczych budować znaczenie figuratywne. Wyjątek będą stanowiły tylko takie narzędzia, których celem jest ocena znajomości i rozumienia związków frazeologicznych.

## **Sposoby wyjaśniania, ilustrowania i definiowania pojęć**

Przy konstruowaniu adaptacji narzędzi diagnostycznych potrzebna jest inna technika doboru słów i sposobów ich wyjaśniania z uwzględnieniem nie tylko wieku metrykalnego dziecka, ale również ograniczeń w zakresie znajomości języka.

Definicje nowych, rzadziej używanych słów powinny mieć formę zdań. Ich znaczenia muszą być zilustrowane lub wyjaśnione w sposób jednolity, precyzyjny i ścisły, wykorzystując słownictwo jednoznaczne, uniwersalne bez używania specjalistycznej terminologii w samych wyjaśnieniach. Podczas badania dzieci młodszych rozumienie słów powinno być wspierane przekazem wizualnym w formie jednoznacznych ilustracji, a także poparte przykładami zaczerpniętymi z życia codziennego. Nowe pojęcia powinny być wprowadzane poprzez skojarzenie z już istniejącymi na zasadzie synonimu lub antonimu. W tekście zmodyfikowanym jest też możliwość zamieszczenia krótkiego wyjaśnienia w nawiasie, np. poprzez podanie jednego czy dwóch synonimów.

## **Modyfikacje składni**

W tekstach zmodyfikowanych formy gramatyczne i zasady łączliwości wyrazów powinny uwzględniać poziom kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej osób badanych, tzn. być ułatwione w stosunku do tych, które zostały użyte w podstawowej wersji narzędzia diagnostycznego.

W narzędziach diagnostycznych przeznaczonych dla poszczególnych grup wiekowych struktury składniowe, zgodnie z zasadą stopniowania trudności, powinny ewoluować od prostych do coraz bardziej złożonych. Najwcześniej opanowywane są zdania pojedyncze (od prostych do coraz bardziej rozwiniętych), następnie zdania złożone współrzędnie, potem zdania złożone podrzędnie, wyrażające najbardziej skomplikowane relacje między zjawiskami rzeczywistości. Zdania wielokrotnie złożone, jako najtrudniejsze ze względu na połączenie stopnia złożoności ich budowy z długością, nie powinny pojawiać się w tekstach zmodyfikowanych. Podobnie, struktury niezdaniowe, które z kolei – choć mają krótką formę – są, wbrew pozorom, również trudne do zrozumienia, gdyż wymagają stosowania domysłu w celu uzupełnienia niewyrażonych słowem treści.

W tekście powinny dominować wypowiedzi zdaniowe. Wypowiedzenia niezdaniowe są umotywowane w dialogach. Należy unikać równoważników zdań. Taka struktura jest nieprzejrzysta i nieczytelna.

W tekstach przeznaczonych dla dzieci młodszych należy stosować krótkie struktury składniowe, stopniowo je rozbudowywać w narzędziach diagnostycznych przeznaczonych dla dzieci starszych i młodzieży. Nie należy stosować zdań wielokrotnie złożonych, przestawni i innych skomplikowanych rodzajów szyku wyrazów, wieloznacznych wykładników spójności tekstu.

Związki logiczne w zdaniach i pomiędzy zdaniami muszą być przejrzyste. Szyk wyrazów w zdaniu musi być przejrzysty, czyli wyrazy, które są ze sobą powiązane znaczeniowo umieszcza się jak najbliżej siebie. Należy ograniczyć użycie zdań w stronie biernej, a także imiesłowów oraz rozbudowanych, skomplikowanych połączeń wyrazowych (*udzielić wsparcia, zam. pomóc*).

Ważne informacje należy umieszczać na początku lub na końcu wypowiedzenia. Polecenia muszą być formułowane w sposób jasny, jednoznaczny i prosty. Jeżeli jest potrzeba zastosowania rozbudowanego polecenia, należy je rozłożyć na kilka poleceń pojedynczych.

W sytuacji poważnych zaburzeń w zakresie komunikacji językowej lub kontaktu z dzieckiem posługującym się na co dzień innym systemem językowym należy rozważyć zastosowanie podczas badania innego systemu komunikacyjnego (np. prymarnego języka etnicznego, języka migowego lub innych kodów z grupy metod alternatywnych i wspomagających) znanego dobrze osobie badanej. Jeśli osoba badająca nie ma kompetencji wystarczających do samodzielnego prowadzenia badania w innym kodzie językowym, należy uwzględnić obecność tłumacza lub indywidualnego asystenta.

Nieco innego rodzaju modyfikacji językowej warstwy narzędzi diagnostycznych wymagają badani z poważnymi, wrodzonymi zaburzeniami percepcji wzrokowej. Modyfikacje w tym przypadku będą

polegały na zastąpieniu środków językowych określających wrażenia wzrokowe (np. barwy, stosunki przestrzenne), innymi, bardziej dostępnymi zmysłowemu postrzeganiu, które w podobnym zakresie będą umożliwiały ocenę badanej funkcji.

W wielu przypadkach tworząc adaptacje narzędzi diagnostycznych do potrzeb percepcyjnych osób z poważnymi uszkodzeniami wzroku należy rozbudować opisy i komentarze językowe w postaci audiodeskrypcji czy dodatkowych opisów w brajlu, by służyły one jako dodatkowe źródło informacji o badanych zjawiskach.

Zastosowanie powyższych zaleceń podczas konstruowania tekstów instrukcji i zadań testowych dla dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi może zmniejszyć, a nawet zminimalizować ryzyko błędnej interpretacji wyników badań. Należy mieć zawsze świadomość, że w sytuacji badania diagnostycznego czasami trudno się zorientować czy brak odpowiedzi wiąże się z niezrozumieniem polecenia, wstydem wynikającym z nieumiejętności poprawnego porozumiewania się, niechęcią wobec osoby prowadzącej badanie czy też z braku lub ograniczenia kompetencji w zakresie mierzonej właściwości. Najistotniejszym celem modyfikacji językowej warstwy narzędzi diagnostycznych jest pełna, skuteczna wymiana komunikatów między badającym a badanym, zapewnienie wzajemnego zrozumienia, a dzięki temu rzetelności w ocenie badanych sprawności. Wszystkie zmodyfikowane pod względem językowym wersje narzędzi muszą zostać poddane standaryzacji, co szczegółowo opisują kolejne rozdziały.

#### **Bibliografia:**

Barzykowski K., Grzymała-Moszczyńska H., Dzida D., Grzymała-Moszczyńska J., Kosno M. (2013). Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności. One są wśród nas. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Błeszyński J. J. (red. 2006). *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*, Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls”.

Domagała-Zyśk E. (red. i tłum.) (2009). *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Grabias S. (2003). *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin: UMCS.

- Kołodziejczyk R. (2015): *Trudności gramatyczne u dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu*. W: *Surdologopedia. Teoria i praktyka. Logopedia XXI wieku*. Red. E. Muzyka-Furtak. Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 156-174.
- Korendo M. (2009). *Jak dzieci niesłyszące czytają teksty podręczników szkolnych?* Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego – Kraków.
- Krakowiak K. (1995): *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem. Komunikacja językowa i jej zaburzenia*. T. 9. Lublin: Wyd. UMCS.
- Krakowiak K. (2013). *Wspólne doświadczanie języka (Rozważania o wychowaniu językowej dzieci z uszkodzeniami słuchu)*. W: T. Woźniak, J. Panasiuk (red.) *Język, człowiek, społeczeństwo: księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Stanisławowi Grabiasowi*. Lublin: Wydawnictwo: UMCS, s. 489 – 512.
- Krakowiak K. (2015). *Metody wychowania językowego osób niesłyszących*. W: *Surdologopedia. Teoria i praktyka. Logopedia XXI wieku*. Red. E. Muzyka-Furtak. Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 230-247.
- Krakowiak K., Borowicz A, Dłużniewska A., Głodzik B., Kołodziejczyk R., Krawiec M. (2016). Wskazówki dla autorów i wydawców podręczników szkolnych dotyczące sposobu opracowania tekstów dostosowanych do rozwoju językowego uczniów oraz minimalne standardy dostępności treści podręczników szkolnych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym z niepełnosprawnościami , z trudnościami w uczeniu się lub komunikowaniu). Materiał dostępny na stronie MEN.
- Maciejewska A. (2015). *Analogia w metodologii badań logopedycznych*. W: *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*. Red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray. *Logopedia XXI wieku*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Muzyka-Furtak E. (2010). *Konstrukcje słowotwórcze w świadomości językowej dzieci niesłyszących*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Pisarek W. (2007). *O mediach i języku*. Kraków: TAIWPN Universitas.

## **Streszczenie**

Celem tego rozdziału jest szczegółowa analiza czynników, które przyczyniają się do zakłóceń w zakresie wymiany treści językowych oraz sformułowanie wskazówek dotyczących dostosowania



języka narzędzi diagnostycznych do specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży. Autorki przybliżają zjawisko dostępności języka, a szerzej ujmując dostępności treści. Brak tej dostępności jest impulsem do dokonania modyfikacji w tym zakresie. Problematyka jest skomplikowana, gdyż przygotowując adaptacje należy uwzględnić: różnorodne czynniki powodujące brak adekwatności języka do potrzeb i możliwości dzieci ze SPE, aspekty struktury językowej, które mogą być niedostosowane (np. treść, słownictwo, struktury składniowe, konstrukcja tekstu). Kolejnym krokiem jest określenie kierunku działania zaradczego, które z jednej strony może polegać na zmianie zastosowanego narzędzia diagnostycznego, tak aby ominąć trudności wynikające z nieznanomości lub ograniczeń w znajomości języka (stworzenie narzędzia z grupy niewerbalnych lub wykonaniowych), z drugiej zaś na dostosowaniu języka stosowanego w narzędziu diagnostycznym. Dostosowanie języka może polegać na zmianie kodu językowego badania lub na uproszczeniu języka w różnych aspektach. Konieczne modyfikacje dotyczą zazwyczaj: treści, słownictwa, wyrażen metaforycznych, struktur składniowych czy kompozycji tekstu. Ważnym zabiegiem może być również zaplanowanie pewnych czynności pomocniczych w trakcie badania, które pomogą zrozumieć przekazywane treści.

## **Abstract**

The purpose of this chapter is a detailed analysis of the factors that contribute to disturbances in the exchange of language content and wording tips for adapting language diagnostic tools for special needs, development and education of children and youth. The authors bring the phenomenon of the availability of language, and more specifically the availability of content. The lack of this availability is the impulse to make the modifications in this respect. The issue is complicated, because preparing adaptations must be taken into account: a variety of factors causing lack of adequacy to the needs and capabilities of children with SEN, aspects of linguistic structure, which may be inadequate (e. g. content, vocabulary, structure, syntax, text structure). The next step is to define the direction of the remedy, which, on the one hand, you can rely on the change applied the diagnostic tool, so as to avoid the difficulties arising from the ignorance or limitations in the language (the creation tools with non-verbal group or task based), on the other hand, adapting the language used in the diagnostic tool. The customizing of the language may rely on changing the language code tests or to simplify the language in various aspects. Necessary modifications generally apply to: content, vocabulary, expressions, metaphorical, syntax structures or text composition. An important treatment may also be the planning of certain steps in the course of the investigation, which will help to understand the submitted content.

Ewa Niestorowicz

*Uniwersytet Marii-Curie Skłodowskiej w Lublinie*

*Instytut Sztuk Pięknych*

Magdalena Szubielska

*Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II*

*Instytut Psychologii*

Bogusław Marek

*Pełnomocnik Rektora ds. Studentów Niepełnosprawnych*

*Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II*

### **II. 3. Wskazówki dotyczące dostosowania formy graficznej narzędzi diagnostycznych do specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych badanych osób**

Dostosowanie plastycznej i graficznej postaci narzędzi diagnostycznych do specjalnych potrzeb dzieci i młodzieży jest szczególnie ważne w kontekście diagnozy dzieci i młodzieży z dysfunkcją wzroku – zarówno niewidomej, ociemniałej, jak i słabowidzącej.

Konstrukcja od podstaw i modyfikacja (adaptacja) narzędzi diagnostycznych wykorzystywanych w badaniach dzieci niewidomych i słabowidzących nie może polegać jedynie na dostosowaniu zapisu tekstu (brajl, powiększony druk) i przetworzeniu rysunków lub diagramów na wersję dotykową. Nawet jeśli wymienione wyżej media spełniają wymagane standardy, dotyczące odpowiednio:

- 1) w brajlu – wielkości komórki brajlowskiej, wysokości punktów odległości między punktami, odległości między poszczególnymi znakami, wyrazami i linijkami
- 2) w grafice dotykowej – rozmiarów grafiki, grubości linii, rodzajów faktur, odstępów między elementami wypełnionymi różnymi fakturami
- 3) w powiększonym druku – rodzaju i wielkości czcionki
- 4) w adaptacjach rysunków dla uczniów słabowidzących – rozmiaru grafiki, grubości linii konturów, kolorystyki, kontrastów barwnych

nie gwarantuje to, że tak przygotowany materiał będzie jednakowo zrozumiały dla wszystkich badanych. Problemem, którego nie można zignorować w badaniach uczniów całkowicie niewidomych, jest czytelność i zrozumiałość narzędzi diagnostycznych wykorzystujących grafikę dotykową. Równie istotną kwestią zarówno w kontekście badania osób niewidzących, jak i słabowidzących jest szata graficzna materiałów diagnostycznych. Dotyczy to zarówno materiałów i

narzędzi wykorzystywanych podczas obserwacji dziecka (która ma służyć weryfikacji zapisów dostępnych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego oraz w innej dokumentacji dziecka), oceny funkcjonalnej, oceny w aspekcie rozwojowym i wychowawczym, czy diagnozy indywidualnej z wykorzystaniem testów psychometrycznych. Należy mieć świadomość, że wszelkie tabele, obramowania, podkreślenia i podobne elementy graficzne mogą utrudnić osobom z niepełnosprawnością wzroku orientację w tekście, a tym samym – odczytywanie i rozumienie treści zadań. Szczegóły dotyczące parametrów, jakie powinny spełniać elementy tworzące tyflografikę, przedstawione są w publikacjach Więckowskiej (2011a, 2011b).

### **Grafika dotykowa – możliwości i ograniczenia**

Zgodnie z zaleceniami Braille Authority of North America (BANA, 2011) jeżeli możliwe jest przekazanie danej informacji zarówno za pomocą opisu, jak i grafiki, należy wybrać sposób wymagający mniejszego wysiłku ze strony badanego ucznia. Rysunek to dla osoby niewidomej „obcy język”, którego co prawda można się nauczyć, ale opanowanie go wymaga czasu odpowiedniego instruktażu i treningu (Chojecka, Magner, Szwedowska, Więckowska, 2008).

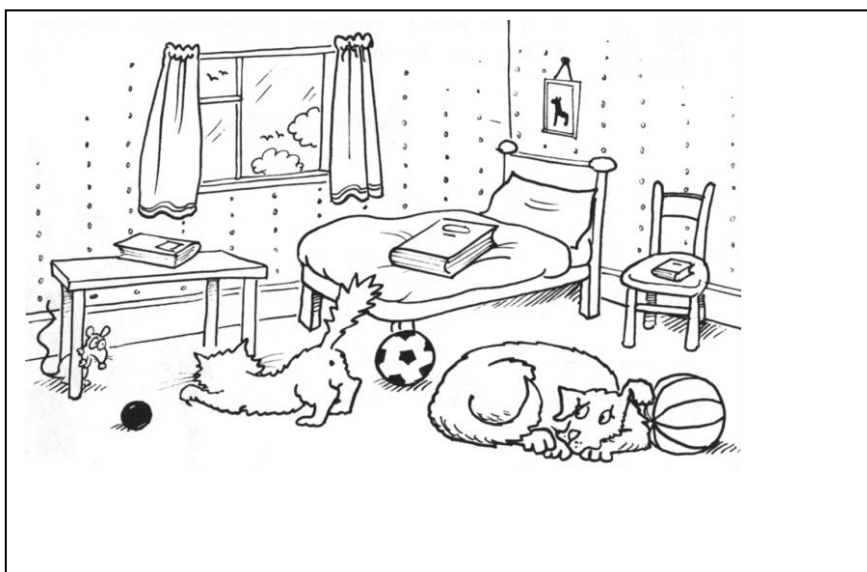
Odczytywanie grafiki dotykowej nie jest więc intuicyjne i wymaga od dziecka niewidomego długotrwałej nauki. Doświadczenie w interpretacji grafiki dotykowej może być zdobywane m.in. podczas zajęć rewalidacyjnych, w ramach których intensywność treningu rozumienia różnego rodzaju grafiki dotykowej należy dostosować do indywidualnych możliwości percepcyjnych i poznawczych ucznia (prawdopodobnie więcej czasu będzie wymagał taki trening uczniów niewidomych od urodzenia niż ociemniałych). Należy też pamiętać o tym, że odbiór rysunku za pośrednictwem zmysłu dotyku różni się od odbioru rysunku wzrokiem. Proces ten zajmuje więcej czasu i w wysokim stopniu obciąża pamięć operacyjną, co wynika to ze specyfiki percepcji dotykowej. Poznawane sekwencyjnie kolejne fragmenty ilustracji należy w wyobraźni złożyć w spójną całość (zob. Szubielska, Niestorowicz, Marek, 2016). W związku z tym czas zapoznawania się z ilustracjami dotykowymi przez dziecko z niepełnosprawnością wzroku musi być odpowiednio wydłużony.

Mimo iż dostępna technika pozwala na stosunkowo szybkie przygotowanie wypukłych ilustracji wyczuwalnych dotykiem, wykorzystanie w badaniach osób z dysfunkcją wzroku testów zawierających materiał graficzny wymaga szczególnej ostrożności. Rysunek, będący dwuwymiarowym przedstawieniem trójwymiarowej rzeczywistości (obiektów lub układów obiektów) jest formą przekazu szczególnie trudną dla niewidomych. Rozpoznawanie punktów, linii, prostych figur geometrycznych to wstępne, niezbędne ćwiczenia przygotowujące niewidomego ucznia do rozpoznawania rysunków przedstawiających różne przedmioty, osoby, zwierzęta, sceny, plany

budynków, mapy, budowle i inne. Głównym powodem trudności z odczytaniem grafiki są konwencje stosowane dla przedstawienia np. rzutu prostego czy perspektywy. Rysunek koła może przedstawiać zarówno okrąg, jak i kulę, a prostokąt może w zamierzeniu autora rysunku przedstawiać blat stołu oglądanego z góry.

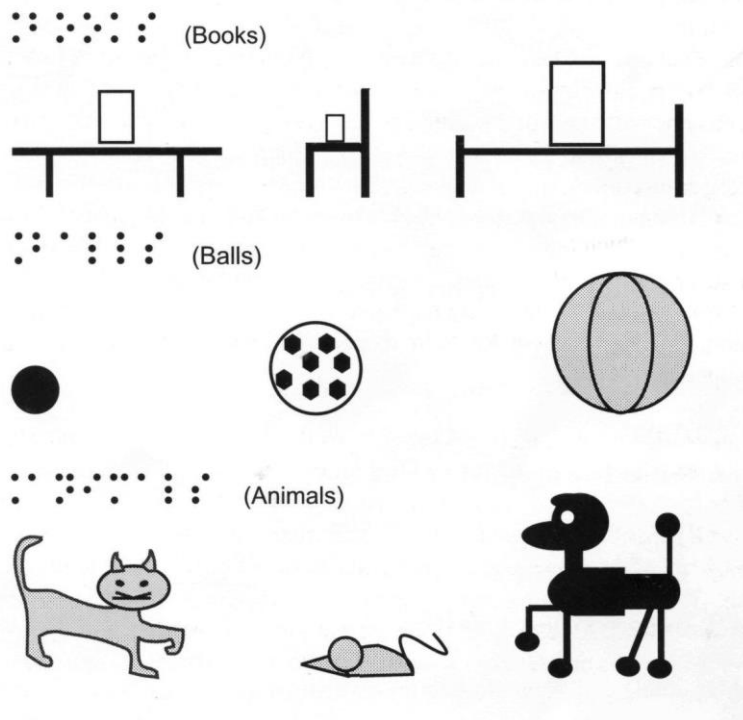
Przygotowując materiał badawczy należy pamiętać, że nawet najprostsze wizualnie rysunki mogą być dla niewidomej osoby niezrozumiałe, a poprawnie, profesjonalnie przygotowana dotykowa adaptacja ćwiczenia opartego na rysunku nie daje gwarancji, że uczeń niewidomy będzie w stanie odczytać zawarte w ilustracji informacje i wykonać zadanie. Przykładem może być ćwiczenie językowe (Lawday, 1994, zob. Rycina 1) polegające na opisie położenia i porównaniu wielkości różnych obiektów znajdujących się w pokoju (meble, książki, piłki, zwierzęta domowe) i adaptacja tego ćwiczenia (Marek, 1999 zob. Rycina 2):

Rycina 1. Przykład trudności adaptacyjnych ilustracji, która przetworzona na wypukłą formę dotykową będzie całkowicie nieczytelna dla osoby niewidomej.



Źródło: Lawday (1994) s. 45.

Rycina 2. Adaptacja ćwiczenia polegającego na opisie położenia i wielkości różnych obiektów w pokoju.

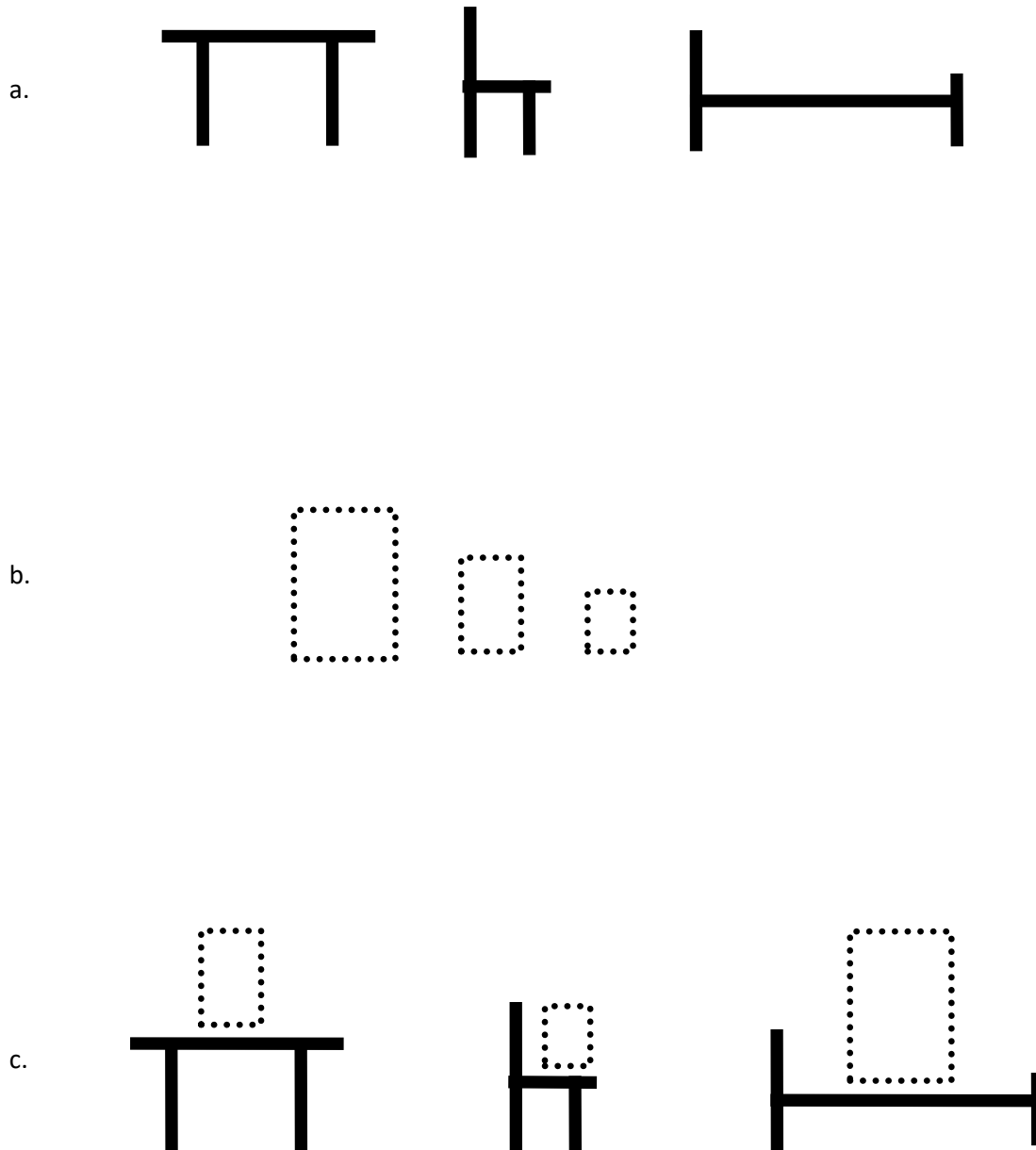


Źródło: Marek, 1999, s. 8.

Źródło: B. Marek (1999) Koniecznym i oczywistym zabiegiem w tym konkretnym przypadku jest uproszczenie rysunku, poprzez usunięcie zbędnych elementów i przedstawienie go w formie trzech oddzielnych zadań zgodnych z oryginałem: (1) opis położenia i porównanie wielkości książek; (2) opis położenia i porównanie wielkości zwierząt (mysz, kot, pies); (3) opis położenia i porównanie wielkości piłek. Ograniczając się do pierwszego zadania, niewidomego ucznia należy najpierw zapoznać z graficznymi, uproszczonymi przedstawieniami mebli – rzut prosty stołu, krzesła i łóżka (zob. Rycina 3a) oraz z rysunkami trzech książek przedstawionymi jako różniące się wielkością prostokąty (zob. Rycina 3b). Kolejny etap, w którym rysunki książek umieszczone są na poszczególnych meblach (zob. Rycina 3c) powinien pozwolić niewidomemu uczniowi na wykonanie zadania. I tu, w przypadku uczniów, którzy nie mieli żadnego albo tylko sporadyczny kontakt z grafiką dotykową, pojawia się problem ze zrozumieniem najprostszych, jakby się wydawało, przedstawień mebli w postaci rzutu prostego. Z grupy 10 uczniów niewidomych od urodzenia (wiek 7–8 lat) dla których przygotowano tę adaptację ani jeden nie odgadł, że rysunki przedstawiają meble, a jeden

uznał, że każdy z trzech rysunków w grupie (Rycina 3a) przedstawia „trzy kreski” (Marek, 2000).

Rycina 3. Trzy etapy adaptacji rysunku przedstawiającego książki umieszczone na różnych meblach.

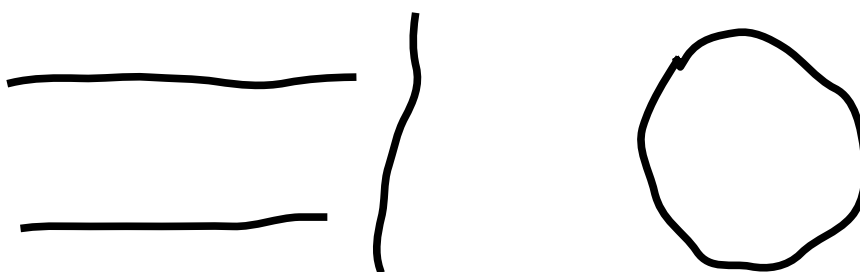


Źródło: B. Marek (2000).

Nawet najprostsze wizualnie rysunki mogą być niezrozumiałe dla osoby niewidomej. Rzut prosty stołu odczytany został przez niewidome dziecko jako rysunek przedstawiający trzy kreski, a przez dorosłego niewidomego od urodzenia mieszkańca Japonii jako brama prowadząca do świątyni. Ważne informacje na temat możliwości interpretacji grafiki dotykowej przez niewidome dzieci dostarczają spontanicznie wykonane przez nie rysunki, przedstawione na Rycinie 3. Według niewidomej uczennicy z Anglii trzy linie przedstawiają autobus – schodek, poręcz i miejsce do siedzenia (Marek, 2000). Natomiast okrąg na rysunku niewidomej uczennicy przedstawia drzewo „bo kiedy obejmuję drzewo, to moje ręce tworzą koło” (przykład udostępniony przez Alinę Talukder, nauczycielkę orientacji przestrzennej w OSW w Owińskach). Wynika z tego, że możliwość interpretacji rysunku zależy również w dużym stopniu od wiedzy i doświadczenia niewidomego dziecka.

Rycina 4: a. Autobus przedstawiony za pomocą trzech linii.

b. Drzewo przedstawione jako okrąg



4a.

4b.

Źródło: B. Marek (2009), s. 89.

Opisując prawidłowo prowadzony ogląd ilustracji dotykowej przez osobę niewidomą, wprowadzaną dopiero w świat dotykowych ilustracji, Czerwińska (2008) wymienia następujące etapy: (1) zlokalizowanie umownego znaku pozwalającego na prawidłowe ułożenie oglądanej grafiki (znak umieszczany w dalszym prawym rogu); (2) zlokalizowanie tytułu i legendy i zapoznanie się z nimi; (3) pobieżny ogląd całej grafiki opuszkami palców obu dłoni; (4) zapoznanie się z najważniejszymi

elementami grafiki (możliwość pomocy nauczyciela); (5) zapoznanie się ze szczegółami (możliwość pomocy nauczyciela); (6) powtórny, samodzielny ogląd ilustracji, połączony z pytaniami kontrolnymi ze strony nauczyciela.

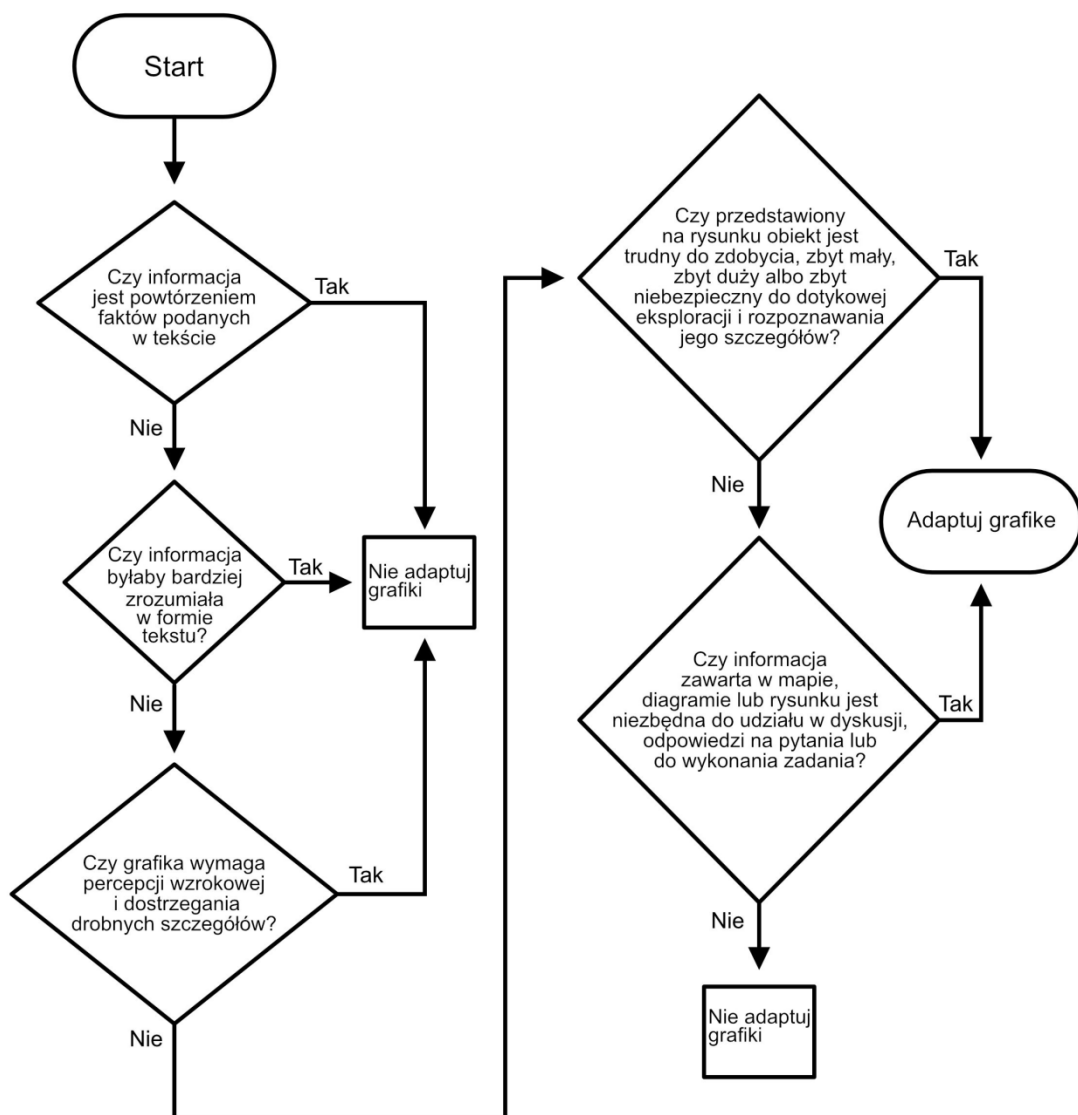
Tyflografiki najczęściej przygotowywane są za pomocą technologii druku termicznego na papierze kapsułkowym (pęczniącym); tłoczenia cienkimi igłami – podobnie, jak to ma miejsce podczas tłoczenia pisma brajla (technologia Tiger), a także tłoczenia w kartonie, preszpanie (rodzaju wielowarstwowej, mocno sprasowanej tektury), plastiku (inaczej: termoformowanie), blasze; drukowania: linią perełkową z matryc drukarskich, punktami brajla na drukarkach brajlowskich, w sitodruku wypukłym, farbami gumowanymi, klejowego z fakturowaniem spylonymi tkaninami (*flock*); technologii odlewu w polimerze lub masach plastycznych; wydruku termograficznego z wykorzystaniem specjalnego proszku (Jakubowski, 2005). Każda z tych technik ma swoje zalety i wady i każda powinna być stosowana z uwzględnieniem celu, jakiemu ma służyć grafika. Najpopularniejsze w Polsce metody to termoformowanie próżniowe, wydruk na papierze pęczniącym i wydruk termograficzny. Ten ostatni odbierany jest przez osoby niewidome jako najbardziej wyraźny i jako przyjemny w dotyku (Czerwińska, 2008). Szczegółowy opis dostępnych technik tworzenia wypukłych ilustracji można znaleźć w publikacji Talukder i Jakubowskiego (2003).

Dostępność technik tworzenia rysunków wypukłych nie jest równoznaczna z ich dostępnością dla osób niewidomych, w sensie łatwości ich odczytywania. Oprócz wspomnianych wcześniej trudności ze zrozumieniem grafiki, spowodowanych stosowanymi w nich konwencjami oraz lukami w wiedzy o świecie, trudność z interpretacją rysunków, map i diagramów wynika z niewielkiego tylko, w porównaniu z dziećmi widzącymi, kontaktu z grafiką w populacji osób niewidomych. Dzieci z niepełnosprawnością wzroku mają nie tylko ograniczoną możliwość jej odbioru, ale i tworzenia, a także porównywania przedmiotów lub ich modeli z ich przedstawieniami w formie rysunków. Choć więc istnieje wiele dowodów na ogromną przydatność grafiki dotykowej w edukacji dzieci niewidomych oraz w poznawaniu za pośrednictwem ilustracji wypukłej niewidzialnego dla nich świata, warunkiem pełnego wykorzystania potencjału rysunków wypukłych jest wprowadzenie tyflografiki jako obowiązkowego, stałego, a nie tylko incydentalnego – elementu programów szkolnych dedykowanych uczniom z niepełnosprawnością wzroku. Co ważne, upowszechnienie edukacji w zakresie grafiki dotykowej nie oznacza, że możliwa i celowa będzie adaptacja każdej ilustracji znajdującej się w teście diagnostycznym, który ma być przedmiotem adaptacji dla populacji uczniów niewidomych. W decyzji o tym, jakie informacje można, a czego nie powinno się przedstawiać w formie grafiki dotykowej, może pomóc przedstawione na Rycinie 5 „drzewo decyzji”. Wynika z niego, że jeśli rysunek powtarza informacje przedstawione w tekście lub informacje, które



nie są niezbędne do udziału w dyskusji nad tekstem (lub wykonania zadania), nie należy dokonywać jego adaptacji na wersję dotykową. Zaleca natomiast adaptacje rysunków przedstawiających obiekty zbyt duże, zbyt małe lub niebezpieczne do manualnej eksploracji.

Rycina 5. „Drzewo decyzji” dotyczące tego, czy materiał powinien być przetworzony na grafikę dotykową.



Źródło: Braille Authority of North America, 2011, s. 1-2 (Tłumaczenie: B. Marek).

Oprócz decyzji o adaptacji grafiki ważnym elementem udostępniania jej osobom niewidomym jest stopień jej trudności. Dokument BANA (2011) i Chojecka i in., (2008) podają szereg wskazówek

dotyczących zalecanych, możliwych i zarazem dopuszczalnych uproszczeń informacji graficznych. Jednym z nich jest podział grafiki na kilka elementów, przy czym konieczne jest najpierw przedstawienie całości, z zaznaczeniem (np. kreskowaną linią) miejsca, w którym podzielono grafikę i dodanie odpowiedniej adnotacji, a następnie przedstawienie poszczególnych fragmentów obrazu. Innym zaleceniem jest wypełnianie fakturą konturów obiektów w celu uniknięcia wrażenia, że przedstawiane przedmioty są puste w środku. Ważne jest też aby trójwymiarowe obiekty przedstawiane były w najbardziej charakterystycznym widoku. W przypadku zwierząt jest to widok z boku natomiast kontakt z rysunkiem człowieka powinien rozpoczynać się od grafiki przedstawiającej postać widzianą z przodu. Przedstawiane w grafice dotykowej obiekty nie mogą nachodzić na siebie dla zilustrowania takich pojęć jak „za”, „przed” lub „pod” gdyż utrudni to lub uniemożliwi rozpoznanie tych obiektów. Autorzy omawianych dokumentów przestrzegają jednak przed zbyt przesadnym upraszczaniem grafiki źródłowej, gdyż jej adaptowana wersja musi umożliwić dotarcie do takich samych ważnych informacji, jakie zawiera oryginał.

### **Zasady tworzenia ilustracji dotykowych**

Przygotowując dotykowe adaptacje ilustracji należy pamiętać o przestrzeganiu kilku zasad, bez których obrazki nie będą zrozumiałe i czytelne dla niewidomych odbiorców. Przestrzeganie tych zasad jest szczególnie istotne, jeśli grafiki dotykowe mają stanowić materiał bodźcowy w narzędziach służących diagnozie psychologiczno-pedagogicznej dzieci i młodzieży z dysfunkcjami wzroku. Główne zasady tworzenia rysunku czy ilustracji dla niewidomych to: czytelność, schematyczność, atrakcyjność, rzetelność, użyteczność, bezpieczeństwo, trwałość, odpowiednia wielkość oraz kontrasty barwne – w przypadku osób słabowidzących (Chojecka i in., 2008). W kolejnych akapitach rozdziału, na podstawie literatury przedmiotu (BANA, 2011; Barabasz, Kończyk, Wdówik, 2016; Chojecka i in., 2008; Kończyk, 2008; Wdówik, 2011; Więckowska 2011a, 2011b), wyjaśnimy, czym powinien cechować się rysunek dotykowy, aby spełniał rekomendowane zasady.

Ilustracja czytelna charakteryzuje się wypukłością znaków, linii, punktów i faktur. W rysunkach, w których linie pełnią różne funkcje (główne kontury, linie pomocnicze, linie naprowadzające na fragment opisany w brajlu), linie te powinny różnić się grubością lub sposobem zaznaczenia (linie kropkowane, ciągłe, przerywane). Akcentowane powierzchnie powinny być rozpoznawalne dla osoby niewidomej. Jeżeli kontur jest wyraźny, niemalże prostopadle odcięty od powierzchni tła, to wyczuwalne będą wypukłości rzędu 1 milimetra. Rekomendowane jest jak najczęstsze stosowanie konturów obiektów rysunkowych, bowiem ilustracja przestrzenna powinna charakteryzować się wyrazistym konturem. Kontury powinny być wykonane ciągłą linią, a także kolorem o podobnym

odcieniu, o kilka tonów ciemniejszym, niż wypełnienie grafiki – jest to istotne w kontekście odbioru tyflografiki przez osoby słabowidzące.

Kolory należy stosować jako dodatkowy, nie zaś jedyny sposób przedstawienia informacji, a także zadbać o właściwy kontrast i zestawienia kolorystyczne. Wypukłe kontury w ilustracjach przeznaczonych dla dzieci słabowidzących mogą pełnić funkcję wzmacniającą i ułatwiającą odbiór zaznaczonych nimi kształtów. Mocne kontrasty dadzą zestawienia par kolorów, które leżą naprzeciwko siebie w kole barw, tj. czerwonego i zielonego; fioletowego i żółtego; niebieskiego i pomarańczowego. Jednak największy kontrast daje zestawienie bieli i czerni oraz żółci i czerni.

W rysunkach dotykowych przedstawiane przedmioty, obiekty czy postacie powinny być wypełniane fakturą, a nie występować jako kontur z pustą przestrzenią wewnątrz (ponieważ dom, pies itp. nie jest „pusty” w środku). Wypełniając powierzchnie obramowane konturami, należy zastosować zróżnicowane, dystynktywne faktury. Zaznaczone różnymi fakturami obszary powinny być oddzielone od siebie separacyjnym odstępem, bez którego granica między obszarami nie będzie wyczuwalna. Najczęściej stosowane faktury to punkty o różnej gęstości i wielkości, a także linie poziome, pionowe lub ukośne. Dobierając fakturę złożoną z pojedynczych punktów należy pamiętać, że zbyt rzadko rozmieszczone punkty mogą być odebrane (interpretowane) jako odrębne samodzielne obiekty. Przy wypełnianiu większych obszarów zaleca się stosowanie linii ukośnych, które ułatwiają rozpoznanie dotykiem całego tak zaznaczonego obszaru.

Tworząc ilustracje dotykowe należy też pamiętać, aby nie stosować rysunków perspektywicznych, aksonometrycznych i ideogramów, czyli przedstawień, które związane są ze skrótami optycznymi i iluzją przestrzeni. Znaczące jest przedstawienie obiektu w taki sposób, aby był on możliwie najłatwiejszy do rozpoznania. Zalecane jest, aby obiekt był przedstawiany w najbardziej typowym dla niego widoku, czyli w tzw. perspektywie kanonicznej (por. Francuz, 2013). W przypadku zwierząt korzystnym widokiem jest najczęściej widok z boku. Szczególnie przyjaznym przedstawieniem trójwymiarowych obiektów jest rzut prosty. W rysunku powinien być ponadto zastosowany odpowiedni, rzeczywisty kształt i wielkość danego elementu, a także należy zachować proporcję wobec innych zobrazowanych na danej ilustracji przedmiotów.

Rysunek wypukły powinien zawierać wyważoną ilość przedmiotów i informacji. Należy dążyć do upraszczania tła oraz umieszczania elementów pierwszego planu bez zachodzenia na siebie. Zbyt wiele elementów wprowadza chaos i sprawia, że rysunek jest nieczytelny – należy więc wprowadzać tylko te elementy, które wnoszą znaczące informacje dla niewidomego dziecka. Wszelkie ozdobniki,

które nadają charakter atrakcyjności w ilustracjach dla osób widzących, mogą tylko pogorszyć zrozumienie danej treści osobom niewidomym.

Gdy jest to zasadne, można połączyć warstwę tekstową z graficzną, należy jednak pamiętać, że dziecko powinno obejmować dłońmi całość ilustracji, a także zawarty w niej tekst brajlowski. Tekst powinien znajdować się w przewidywalnych, typowych miejscach.

Opisy powinny być krótkie i zwięzłe, aby ich przeczytanie nie wymagało nadmiernej ilości

czasu. Należy unikać w nich ogólnych określeń i starać się używać możliwie prostych

sformułowań. Tekst dotyczący rysunku i rysunek mogą być umieszczone na dwóch sąsiadujących ze sobą stronach rozkładających się „na płasko”. Krótkie napisy, np. z nazwami poszczególnych elementów grafiki dotykowej, mogą być umieszczone na obrzeżach rysunku wraz z „liniami wiodącymi” prowadzącymi opuszki palców od napisu do odpowiedniego fragmentu rysunku. Linie te powinny charakteryzować się mniejszą wyrazistością, niż pozostałe linie (kontury, drogi, granice) i nie powinny być zakończone strzałką. Optymalna długość linii wiodących to 2 – 3,75 centymetra. Linia powinna stykać się z elementem, do którego prowadzi, a jej początek powinien znajdować się w odstępnie 3 milimetrów od napisu. Jeśli linia wiodąca przechodzi przez obszar zaznaczony fakturą, musi być „otoczona” pustą linią, tak aby wyraźnie oddzielała się od faktury.

Objaśnienia dotyczące zawartości plansz z grafiką dotykową mogą też być przedstawione w formie audiodeskrypcji umieszczonej na osobnym nośniku albo bezpośrednio na grafice, a dokładniej na specjalnych niewielkich naklejkach, na których można nagrywać informacje dotyczące poszczególnych fragmentów lub całej grafiki. Rozwiązanie takie pozwala na poprawę czytelności grafiki, poprzez usunięcie z niej napisów brajlowskich. Informacje dźwiękowe mogą być nagrywane i odtwarzane za pomocą coraz bardziej popularnych urządzeń przypominających długopis lub pióro wyposażone w mikrofon i głośnik.

Inne rozwiązanie oferuje „mówiący” ekran dotykowy. Do dowolnego punktu lub obszaru położonej na ekranie grafiki wypukłej można przypisać nagranie zawierające opis lub efekt dźwiękowy. Dużym udogodnieniem jest możliwość dzielenia informacji przypisanej do danego punktu lub obszaru. „Mówiące” ekrany dają też możliwość wykorzystania ich do rozwiązywania zadań, w których uczeń ma wykonać serię poleceń (np. na planszy przedstawiającej plan fragmentu miasta ma odnaleźć szkołę, sklep, albo wskazać najkrótszą i najdłuższą drogę do domu).

## **Wykorzystanie grafiki dotykowej w testach przeznaczonych do badania osób niewidomych i słabowidzących**

W adaptacjach grafiki na potrzeby testów diagnostycznych należy stosować wszystkie zasady<sup>7</sup> odnoszące się do tworzenia (zob. Chojecka i in., 2008) i adaptacji grafiki, np. dotyczące adaptacji podręczników szkolnych (zob. Barabasz, Kończyk, Wdówik, 2016). Kluczową myślą przyświecającą adaptatorowi rysunku na tyflografikę powinna być jej zrozumiałość i czytelność dla odbiorców z niepełnosprawnościami wzroku. Powinien on więc brać pod uwagę wszelkie (opisane w poprzednim rozdziale) wytyczne, którymi należy się kierować, tworząc grafikę dotykową.

Ze względu na cel, jakiemu służą, a także prawa chroniące testy wydawane w wersji drukowanej, konieczne jest konsultowanie zamierzonych zmian (uproszczeń) z wydawcą testu. Uproszczenia grafiki w testach mogą obejmować usuwanie elementów dekoracyjnych bez usuwania tzw. „destruktorów” i bez usuwania elementów, których usunięcie może stanowić nieuzasadnione ułatwienie zadania. Skomplikowaną grafikę można np. podzielić zgodnie z zasadami omówionymi wcześniej, po powiadomieniu i uzyskaniu zgody wydawcy testu. Oznaczenia w brajlu (np. nazwy elementów rysunku), jeśli nie ma ich w wersji papierowej, można umieszczać tylko za zgodą wydawcy i tylko wtedy, gdy nie stanowią podpowiedzi, nie nakierowują na prawidłowe wykonanie zadania. Jeśli w wersji papierowej test zawiera grafikę i opis lub pytania na jednej stronie, dopuszczalne jest umieszczenie tekstu w brajlu lub w powiększonym druku na jednej stronie, a zaadoptowanej grafiki na drugiej, przeciwległej stronie (zaleca się, aby tekst znajdował się po lewej, a grafika po prawej stronie).

Testy adaptowane dla osób niewidomych, zarówno adaptowany tekst, jak i grafika, powinny być sprawdzone przez zespół ekspertów, w tym specjalistów w zakresie adaptacji materiałów graficznych w postaci tyflografiki. Sprawdzić należy zarówno poprawność adaptacji (jej zgodność ze standardami tworzenia grafiki dotykowej), jak i jakość oraz czytelności brajla i samej grafiki. Warto przeprowadzić też w tym zakresie jakościowe i ilościowe badania pilotażowe, w których wezmą udział grupy osób z różnymi niepełnosprawnościami wzroku.

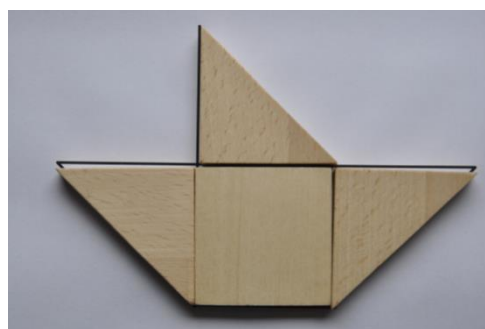
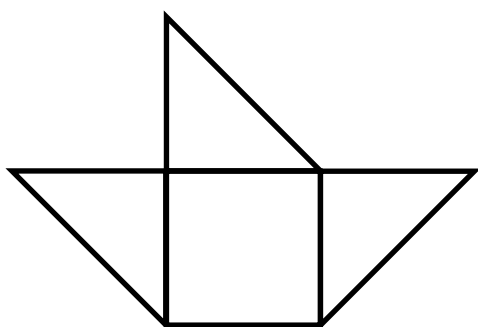
Poza grafiką dotykową warto rozważyć wykorzystanie jako materiału bodźcowego konkretnych przedmiotów lub modeli (zamiast rysunków), ale również i one muszą być starannie dobrane do celu, jakiemu służy badanie danym narzędziem diagnostycznym. Ponadto, w niektórych przypadkach (np. gdy rysunek jest trudny w interpretacji) pomocne może być też wsparcie badanego dziecka poprzez dołączenie do dotykowej ilustracji odpowiedniego przedmiotu lub modelu. W przykładowym

---

<sup>7</sup> Zasady te zostały opisane w podrozdziale 3.2. niniejszego rozdziału.

zadaniu, w którym uczeń ma rozpoznać figury geometryczne, z jakich zbudowana jest żaglówka (zob. Rycina 6), pomocne będą drewniane magnetyczne elementy, których uczeń może użyć do wypełnienia wypukłego konturu przedstawiającego żaglówkę lub do samodzielnego „zbudowania” żaglówki na metalowej tabliczce. Wykorzystanie magnesów ma zapewnić stabilność tworzonej kompozycji i zapobiec przypadkowym, stresującym ucznia przesunięciom.

Rycina 6. Przykład wykorzystania drewnianych, magnetycznych figur geometrycznych do wypełnienia konturu przedstawiającego żaglówkę.



Źródło: Ćwiczenie opracowane na potrzeby niniejszej publikacji.

Wykorzystując w badaniu elementy graficzne w postaci rysunków wypukłych należy odpowiednio wydłużyć badanym czas dozwolony na zapoznanie się z materiałem bodźcowym. To, o ile wydłużyć czas potrzebny na percepcję konkretnej ilustracji dotykowej, należałoby rozstrzygać w badaniach empirycznych.

### **Wykorzystanie innych niż ilustracje elementów graficznych w testach przeznaczonych do badania osób niewidomych i słabowidzących**

Najczęściej pojawiającymi się w testach diagnostycznych elementami graficznymi, innymi niż ilustracje, są tabele i ramki. Przedstawianie treści w formie tabeli lub obramowania w materiałach dydaktycznych i testach przeznaczonych dla osób widzących mają na celu zwiększenie przejrzystości prezentowanych informacji. Jednak zabiegi te mogą stanowić poważne utrudnienie w rozumieniu tekstu odczytywanego przez uczniów z dysfunkcją wzroku. Porządkujące informacje tabele wymagają skoordynowania odczytu informacji zawartych w poszczególnych kolumnach i wierszach. Utrudnieniem jest to, że tekst w nich zawarty jest zwykle zbyt obszerny, aby po przetworzeniu na brajla mógł zmieścić się w odpowiadających oryginałowi komórkach. Proste tabelki z niewielką ilością

tekstu można odtworzyć w sposób przypominający oryginał, stosując obramowanie (np. ciągiem znaków punkty 2356 – dla górnej ramki i ciągiem znaków, punkty 1234 – dla dolnej linii zamykającej tabelę). Poziome linie podziału wierszy tworzy się ciągiem znaków 14 (litera c). W bardzo prostych tabelkach zawierających niewielką ilość tekstu (np. pojedyncze wyrazy) można nie stosować linii pionowych rozdzielających kolumny. Tworząc linie pionowe należy pamiętać o pozostawieniu odstępu między linią oddzielającą kolumny a tekstem. Pionową linię tworzy się za pomocą punktów 456 (Wdówik, 2011). Na Rycinie 7 zamieszczono przykład prostej tabeli wykonanej na potrzeby niniejszego artykułu) za pomocą czcionki brajlowskiej.

Rycina 7. Tabela przedstawiająca podział samogłosek (tekst w języku angielskim).

Źródło: Tabela przygotowana na potrzeby niniejszej publikacji.

Tabele o szerokich kolumnach zawierające dużą ilość tekstu należy przetworzyć stosując jeden ze sposobów: techniką podziału pionowego, techniką znaków kluczy lub techniką łączącą obydwie sposoby (Wdówik, 2011). Dzieląc tabelę na części należy to zaznaczyć, umieszczając odpowiednią uwagę. W tabelach zawierających długie nagłówki kolumn można stosować technikę znaków kluczy złożonych z 1-3 cyfr lub liter, tak aby tworzyły one logiczną kontynuację. Dopuszczalny też jest format liniowy. Zapisując w jednej linii kolejne kolumny oddzielamy je średnikiem. Tak jak w przypadku wszystkich zmian oryginału, umieszczamy w uwagach odpowiednią informację. Biorąc jednak pod uwagę dodatkowe operacje myślowe towarzyszące interpretacji zawartości i układu tabel bez zmysłu wzroku, wydaje się, że należy unikać ich w badaniach diagnostycznych osób niewidomych.

W adaptacjach tabel i ramek w tekstach dla osób słabowidzących należy zwrócić uwagę na ich czytelność. Należy unikać, o ile to możliwe, podziału tabeli, która powinna mieścić się na jednej stronie. Linie tworzące tabelę powinny mieć szerokość 1,5 – 2 pkt i posiadać kolor czarny (100% black). Jeżeli zachodzi taka konieczność, pola ramek można wypełnić jasnym gładkim kolorem (o nasyceniu 20 – 30%), korzystając z wzorów kolorów (zob. np. Kończyk, 2008).

Dopuszczalne jest także wyróżnienie tekstu dla osób słabowidzących, poprzez podkreślenie, jednak linia nie może wchodzić w krój czcionki ( Kończyk, 2008).

### **Ogólne wskazówki dotyczące dostosowania graficznej formy narzędzi diagnostycznych dla innych typów niepełnosprawności**

Z całą pewnością ilustracje służące jako materiał bodźcowy wykorzystywany w narzędziach diagnostycznych dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami innymi niż wzrokowe powinny być dobrej jakości pod względem ostrości i nasycenia obrazu, a także zawierać odpowiednio zestawioną kolorystykę, która spowoduje wyrazisty odbiór wizualny. Należy jednak uważać, aby kolorystyka nie była zbyt jaskrawa, gdyż może to spowodować szybsze zmęczenie lub pobudzenie emocjonalne (Krakowiak, Borowicz, Dłużniewska, Głodzik, Kołodziejczyk, Krawiec, 2016).

Należy zadbać o czytelność i jednoznaczność obrazów – tak, aby odbiorca nie musiał domyślać się istoty przekazywanych treści, a odniesienie myślowe do rzeczywistości było niezakłócone. Ilustracje nie powinny zawierać zbyt wielu szczegółów, zwłaszcza takich, które nie są bezpośrednio związane z prezentowanym obiektem, zjawiskiem czy sytuacją. Należy więc wprowadzać tylko te elementy, które wnoszą znaczące informacje dla osoby badanej. Ilustracja zatem powinna zawierać wyważoną ilość przedmiotów i informacji. Zbyt wiele elementów wprowadza chaos, sprawiając, że rysunek jest nieczytelny (Niestorowicz, 2014). Jest to szczególnie ważne dla osób z zaburzoną integracją sensoryczną, ponieważ mogą one mieć trudności z zauważeniem ważnej cechy danego przekazu. Nadmiar informacji jest niewskazany również dla dzieci ze **spektrum autyzmu**, ponieważ powoduje tzw. chaos informacyjny. Decydując o doborze ilustracji, należy zwrócić uwagę na realizm prezentowanych obiektów. Można stosować rysunki perspektywiczne, a także przedstawienia operujące wskaźnikami głębi, związane ze skrótami optycznymi i iluzją przestrzeni, jednak należy pamiętać o przedstawieniu obiektu w taki sposób, aby był on możliwie najłatwiejszy do rozpoznania. Uwaga ta jest szczególnie ważna ze względu na potrzeby dzieci ze spektrum autyzmu, z **obniżonym poziomem sprawności intelektualnej**, a także **nieślyszących** we wczesnym okresie edukacji i innymi zaburzeniami, cechującymi się dosłownym rozumieniem, zarówno znaczenia tekstu, jak i ilustracji, oraz trudnościami z odczytywaniem metafor, aluzji, sarkazmu, czy wyrażeń idiomatycznych. Zalecane



jest zatem, aby obrazowany przedmiot był przedstawiany w najbardziej typowym dla niego widoku, czyli w tzw. perspektywie kanonicznej (por. Francuz, 2013). Użycie nierealnych obrazów, takich jak uśmiechnięte słońce czy warzywa z ludzkimi kończynami, może zaburzać odczytywanie znaczeń i koncentrować uwagę na nieistotnych szczegółach. Na ilustracji powinien być zastosowany odpowiedni, rzeczywisty kształt danego elementu, a także proporcja wobec innych przedmiotów użytych w ilustracji. Niezastosowanie tej zasady może spowodować u dziecka mylne wyobrażenie o otaczającym go świecie (Czerwińska, 2008). Dlatego też obiekty na ilustracjach powinny jak najwierniej przypominać swoje rzeczywiste reprezentacje oraz być jednoznaczne w swoim przekazie.

Należy pamiętać również o wadach widzenia kolorów, takich jak np. dichromatyzm, trichromatyzm (w tym daltonizm) oraz monochromatyzm. Ilustracja powinna charakteryzować się wyrazistym konturem oraz zróżnicowanym, kontrastującym nasyceniem tła i figur, a także kontrastowym doбором barw. Taka ilustracja będzie czytelna także dla osób które widzą w różnych odcieniach szarości (Krakowiak i in., 2016). W przypadku daltonizmu, który polega na niemożności odróżnienia czerwieni i zieleni, niedopuszczalne jest używanie tych barw w sytuacji, gdy chcemy kolorystyką wyróżnić pewne komponenty. Niektórym uczniom może sprawiać trudność rozpoznawanie elementów o jasnych barwach na ciemnym tle. Jeszcze częściej występują trudności rozpoznawania różnic między odcieniami tego samego koloru i różnymi stopniami nasycenia barw (Krakowiak i in., 2016). Dlatego „bardzo ważna jest dobra jakość i rozdzielczość, mierzona jednostką o nazwie dpi (*dots per inch*), która określa liczbę punktów przypadającą na cal ilustracji. Aby reprodukcja była dobrej jakości, należy zastosować 300 dpi do zdjęcia w wymiarach 1700 × 1150 (wartość podawana w pikselach)” (Krakowiak i in., 2016).

## **Bibliografia**

- BANA (2011) *Guidelines and Standards in Tactile Graphics, 2010*. Braille Authority of North America.  
Internet publication: <http://www.brailleauthority.org/tg/>
- Barabasz, S., Kończyk, D., Wdówik, P. (2016). *Minimalne standardy podręczników szkolnych przeznaczonych do kształcenia uczniów*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Chojcka, A., Magner, M., Szwedowska, E., Więckowska, E. (2008). *Nauczanie niewidomych dzieci rysunku*. Łaski: Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi.
- Czerwińska, K. (2008). Rysunek wypukły jako pomoc dydaktyczna w nauczaniu języków obcych – doniesienia z badań. W: K. Czerwińska (red.), *Adaptacja pomocy w nauce języków obcych osób*

- niewidomych i słabo widzących* (s. 36-41). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Francuz, P. (2013). *Imagia*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Jakubowski, M. (2005). *Tyflografika. Historia i współczesność. Metody i technologie*. Referat wygłoszony na konferencji pt. „Tyflografika – rysunki dla niewidomych”. Warszawa, 12.12.2005 r.
- Kończyk, D. (red.) (2008). *Zasady adaptacji materiałów dydaktycznych do potrzeb osób słabowidzących*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Krakowiak K., Borowicz A, Dłużniewska A., Głodzik B., Kołodziejczyk R., Krawiec M. (2016). *Wskazówki dla autorów i wydawców podręczników szkolnych dotyczące sposobu opracowania tekstów dostosowanych do rozwoju językowego uczniów oraz minimalne standardy dostępności treści podręczników szkolnych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym z niepełnosprawnościami , z trudnościami w uczeniu się lub komunikowaniu)*. Materiał dostępny na stronie MEN.
- Lawday, C. (1994). *You and Me. Workbook 2*. Oxford University Press.
- Marek, B. (1999). A blind child in an English language classroom. *Network. A Journal for English Language Teacher Education*, 2(1), 3-8.
- Marek, B. (2000). *Does a stone look the way it feels? Introducing tactile graphics, spatial relations and visual concepts to congenitally blind children*. Referat przedstawiony podczas 5 Vision and Strategies for the New Century. Kraków 9 – 13 lipca 2000.
- Marek, B. (2009). From tactile picture books to tactile graphics. W: P. Claudet, P. Richard (red.), *The Typhlo and Tactus Guide for children's books with tactile illustrations 2000 – 2008* (s. 85-100). Talant, Dijon: Les Doigts Qui Rêvent.
- Niestorowicz, E. (2014). Ilustracja przestrzenna dla osób z dysfunkcją wzroku. W: A. Mazur, R. Tarasiuk (red.), *Interpretacje i inspiracje dla edukacji artystycznej* (s. 187-202). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Szubielska, M., Niestorowicz, E., Marek, B. (2016). Jak rysują osoby, które nigdy nie widziały? Badania niewidomych uczniów / Drawing without eyesight. Evidence from congenitally blind learners. *Roczniki Psychologiczne// Annals of Psychology*, 19(4), 659-700.

Wdówik, P. (2008). Wyposażenie ucznia z dysfunkcją wzroku w sprzęt komputerowy. W: M. Paplińska (red.), *Edukacja równych szans. Uczeń i student z dysfunkcją wzroku – nowe podejście, nowe możliwości* (s. 57-64). Warszawa: Uniwersytet Warszawski.

Talukder, A., M. Jakubowski (2003). *Technologia tworzenia map i planów wypukłych dla niewidomych i słabowidzących*. Owińska: OSW dla Dzieci Niewidomych w Owińskach.

Wdówik, P. (2011). *Zasady adaptacji materiałów dydaktycznych do wersji brajlowskiej*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.

Więckowska, E. (red.) (2011a). *Instrukcja tworzenia i adaptowania ilustracji i materiałów tyflograficznych dla uczniów niewidomych*. Bydgoszcz, Kraków, Owińska Laski.  
[http://pzn.org.pl/wp-content/uploads/2016/07/instrukcja\\_tworzenia\\_i\\_adaptowania\\_ilustracji\\_i\\_materialow\\_tyflograficznych\\_dla\\_niewidomych.pdf](http://pzn.org.pl/wp-content/uploads/2016/07/instrukcja_tworzenia_i_adaptowania_ilustracji_i_materialow_tyflograficznych_dla_niewidomych.pdf)

Więckowska, E. (2011b). (red.) *Zasady tworzenia i adaptowania grafiki dla niewidomych* zatwierdzone przez dyrektorów SOSW dla Niewidomych w Polsce w dniu 13 stycznia 2011r. w Warszawie. [http://www.tyfloswiat.pl/zasady\\_tworzenia\\_i\\_redagowania\\_tyflografiki](http://www.tyfloswiat.pl/zasady_tworzenia_i_redagowania_tyflografiki)

## **Streszczenie**

Rozdział zawiera wskazówki dotyczące dostosowania formy graficznej narzędzi diagnostycznych do specjalnych potrzeb edukacyjnych badanych osób. Dostosowanie plastycznej i graficznej postaci narzędzi diagnostycznych jest szczególnie ważne w kontekście diagnozy dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością wzroku – zarówno niewidomej, ociemniałej, jak i słabowidzącej. Problemem, którego nie można zignorować w badaniach uczniów niewidomych, jest czytelność i zrozumiałość narzędzi diagnostycznych wykorzystujących grafikę dotykową.

W rozdziale przedstawione są zatem możliwości i ograniczenia grafiki odbieranej dotykiem, a także zasady tworzenia ilustracji dotykowych tak, aby stanowiły dostępną formę dla osób niewidomych. Należy zauważyć, że udostępnianie sztuki osobom niewidomym nie jest zabiegiem łatwym. Jeśli nawet grafika zostanie odpowiednio dostosowana i spełnia standardy wymagane dla elementów tworzących tyflografikę może pozostać niezrozumiała. Odczytywanie rysunków będących dwuwymiarowymi przedstawieniami trójwymiarowych obiektów nie jest intuicyjne i wymaga przygotowania i praktyki. Należy też pamiętać, że tabele, obramowania, podkreślenia i podobne elementy graficzne mające ułatwić osobom widzącym orientację w tekście, mogą stanowić

utrudnienie dla osób niewidomych a tym samym spowolnić odczytywanie i rozumienie treści zadań. W końcowej części rozdziału zawarte są również wskazówki dotyczące dostosowania graficznej formy narzędzi diagnostycznych w innych typach niepełnosprawności.

### **Abstract**

The chapter provides guidelines for adaptation of graphics present in diagnostic tools used with subjects with special educational needs. Accessibility of such forms of diagnostic tools is an issue particularly important in diagnosing children and youth with a visual impairment – both congenitally and adventitiously blind as well as those with low vision. It is stressed that the importance of meaningfulness and clarity of graphics used in diagnostic tools for totally blind persons must not be underestimated.

Both the potential and limitations of tactile graphics are discussed as well as principles of designing adaptations of illustrations to ensure that they are accessible to touch. Making visual art accessible to totally blind persons is not an easy task. Following all standards and requirements in preparing tactile graphics does not guarantee that the adaptation will be understood by all subjects. Interpretation of two-dimensional drawings of three-dimensional objects is not intuitive and requires careful step-by-step introduction and practice. It must also be remembered that tables, frames and other graphic elements used for highlighting important fragments of text for sighted persons may be a serious obstacle for blind readers and slow down understanding and response to tasks involving graphics.

The final part of the chapter presents suggestions for adaptation of graphics present in diagnostic tools intended for subjects with other types of impairment.

Magdalena Szubielska

*Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II*

*Instytut Psychologii*

## **II. 4. Możliwości dostosowania testów psychometrycznych do specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych badanych osób**

### **TRAFNOŚĆ I RZETELNOŚĆ ZAADAPTOWANEGO NARZĘDZIA DIAGNOSTYCZNEGO A TRAFNOŚĆ DIAGNOZY**

Diagnoza psychologiczno-pedagogiczna dzieci i młodzieży jest zadaniem niezwykle odpowiedzialnym. Diagnoza taka powinna w sposób trafny opisywać badanego, co wydaje się szczególnie istotne w odniesieniu do diagnozowania cech i zdolności osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które wynikają m.in. z różnego rodzaju niepełnosprawności tych osób (Paluchowski, 2007a). Dziecko z niepełnosprawnością, stronniczo zdiagnozowane – jako charakteryzujące się mniejszymi umiejętnościami, niż tymi, jakie w istocie posiada, pozostaje z piętnem nietrafnej diagnozy w zasadzie na całe życie (bowiem rzadko przeprowadza się kolejne diagnozy, które służą weryfikacji diagnozy raz postawionej, np. kolejne badania inteligencji dziecka) – pomimo, iż taka sytuacja nie powinna mieć miejsca zgodnie z przepisami prawa oświatowego. Taka stronnicza diagnoza może przynieść diagnozowanemu duże szkody. Co zatem należy zrobić, żeby diagnozując populację dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z wykorzystaniem testów zaadaptowanych do badania tych populacji, ocenić badanego w sposób niestronniczy, adekwatnie opisać zarówno jego słabe, jak i mocne strony? Przede wszystkim należy określić, czy dane narzędzie jest trafne, tj. czy w istocie mierzy to, co ma mierzyć, a także ustalić, jak dobrze mierzy ono to, co ma mierzyć, czego wskaźnikiem jest rzetelność testu (Brzeziński, 1996; Hornowska, 2000).

Można wskazać na trzy źródła stronniczości w badaniach osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które w efekcie prowadzą do stronniczej interpretacji uzyskanego w teście wyniku – stronniczość: (1) konstrukt teoretycznego, (2) metody, (3) pozycji testowych (Hornowska, Paluchowski, 2004). Stronniczość konstrukt teoretycznego związana jest z tym, że dany konstrukt teoretyczny występuje w obrębie populacji pierwowzoru, a nie charakteryzuje populacji, dla której adaptowane jest narzędzie diagnostyczne. Przykładem może być wyobraźnia wzrokowa, która jest pojęciem teoretycznym, które nie występuje w populacji osób niewidomych od urodzenia. Stronniczość metody wynika m.in. z przyjętego w procedurze sposobu udzielania odpowiedzi oraz relacji, w jakiej pozostają osoba badana i diagnosta. Przykładowo, narzędzie będzie stronnicze pod względem metody, jeśli w wersji oryginalnej osoba badana samodzielnie czyta i wypełnia pozycje testowe, zaś w wersji powstałej w wyniku adaptacji – pozycje testowe odczytywane są przez

diagnostę, który także zaznacza odpowiedzi udzielone przez badanego. Taka zmiana procedury może przyczynić się m.in. do zwiększenia obciążenia pamięci operacyjnej podczas wykonywania zadania, czy też do silniejszego działania zmiennej aprobaty społecznej w sytuacji testowania (por. Brzeziński, 1996). Stronniczość pozycji testowych dotyczy treści poszczególnych zadań (twierdzeń, pytań) narzędzia diagnostycznego. Adaptując test, każdorazowo należy rozważyć, czy na potrzeby diagnozy populacji charakteryzujących się szczególnymi cechami (tu – specjalnymi potrzebami edukacyjnymi) nie należy wymienić niektórych pozycji testowych względem oryginału, tak by ich treść była jak najbliższa codziennym doświadczeniom osób z danej populacji. Jest to szczególnie ważne w odniesieniu do testów inteligencji, uzdolnień, zainteresowań oraz wiadomości szkolnych.

Jeśli zaadaptowane narzędzie diagnostyczne jest trafne, to diagnoza odzwierciedla funkcjonowanie osoby, która została jej poddana, w obszarze, który jest przedmiotem badania (por. Brzeziński, 1996). Przykładowo, jeśli naszym celem jest określenie ilorazu inteligencji czy zdolności ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w zakresie funkcjonowania poznawczego, musimy skorzystać z takiej wersji testu, która będzie dla tego ucznia transparentna pod względem komunikacyjnym. Nie można więc np. niewidomego ucznia, który nie czyta samodzielnie brajla lub jego umiejętność w tym zakresie jest bardzo niska, poprosić o wypełnienie arkusza w postaci wydruku brajlowskiego bądź też uczniowi z poważną dysfunkcją wzroku, który nigdy nie spotkał się z grafiką dotykową, zaprezentować próby wykonaniowe w postaci rysunków wypukłych. W takich sytuacjach nie będziemy bowiem w stanie określić, w jakim stopniu deficyty zdiagnozowane na podstawie odpowiedzi badanego wynikają z jego rzeczywistych deficytów intelektualnych czy poznawczych, a w jakim stopniu są spowodowane tym, że nie był on w stanie odczytać treści komunikatu (bądź to słownego, bądź obrazowego). Z kolei test rzetelny charakteryzuje się niewielkim marginesem błędu pomiaru i odpornością na działanie czynników zewnętrznych. Diagnoza tych samych osób w dwóch różnych sytuacjach lub prowadzona w pewnym odstępie czasowym, z wykorzystaniem rzetelnego narzędzia pomiarowego, powinna dać wysoko skorelowane wyniki i prowadzić do analogicznych interpretacji i wniosków odnośnie do funkcjonowania danej osoby w diagnozowanym obszarze (Hornowska, 2001; Mańskowska, 2010).

Adaptacje narzędzi powinny być przeprowadzane w taki sposób, by trafna i rzetelna w populacji ogólnej procedura diagnostyczna była równie trafna i rzetelna w populacjach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dla których dane testy były adaptowane (por. Barzykowski, Grzymała-Moszczyńska, Dzida, Grzymała-Moszczyńska, Kosno, 2013; Drwał, 1995; Hornowska, Paluchowski, 2004). Dbając o wysoką trafność i rzetelność adaptacji, unikamy lub ograniczamy do minimum błąd stronniczości (tj. systematyczny błąd pomiaru w stosunku do członków określonych grup). Innymi

słowy – tworzymy równoważną wersję narzędzi diagnostycznych, która ani nie jest przychylna w stosunku do członków populacji pierwowzoru (w tym przypadku – populacji dzieci i młodzieży bez specjalnych potrzeb edukacyjnych), ani nie jest tendencyjna wobec populacji, do badania której została dokonana adaptacja (w tym przypadku – populacji dzieci i młodzieży z różnego rodzaju specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym wynikającymi z niepełnosprawności wzroku lub deficytów komunikacyjnych). Jeśli adaptowane narzędzie okaże się nierównoważne, nie należy używać go do diagnozy psychometrycznej, ponieważ takie narzędzie pomiarowe, jako wadliwe, przyczyni się do wystawienia mylącej, nietrafnej oceny, krzywdzącej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W sytuacji wykorzystania nierównoważnej wersji testu, uzyskane różnice w wynikach w grupach dzieci lub młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i bez takowych potrzeb nie będą bowiem odzwierciedlać rzeczywistych różnic w poziomie mierzonej cechy w porównywanych populacjach, ale wynikają z niedoskonałości procedury adaptacyjnej.

Podsumowując, dbając o dobre praktyki diagnostyczne, w diagnozie indywidualnej dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a zwłaszcza wydając opinie, które decydują o przyszłości diagnozowanego dziecka, należy wykorzystywać jedynie testy spełniające standardy naukowe, tj. posiadające informacje o właściwościach psychometrycznych, a w szczególności – informacje o trafności i rzetelności.

#### **STANDARDY ADAPTACJI TESTÓW PSYCHOMETRYCZNYCH NA POTRZEBY DIAGNOZY DZIECI I MŁODZIEŻY ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI**

Standardy adaptacji testów psychometrycznych na potrzeby diagnozy dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi będą podobne do standardów adaptacji kulturowej testu (Barzykowski i in., 2013; Hornowska, Paluchowski, 2004). Warto wspomnieć tu o kulturze Głuchych – zwolennicy tego podejścia podkreślają, że osoby z poważną niepełnosprawnością słuchu mają swój własny język, który określa specyfikę ich odrębności kulturowej. Adaptując test na potrzeby diagnozy osób z niepełnosprawnościami powinno się koncentrować nie tylko na zagadnieniach języka i treści zadań testowych, ale i takiego opracowania formy narzędzia diagnostycznego, która będzie dostępna dla diagnozowanej osoby, ze względu na posiadane przez nią umiejętności kluczowe.

W kolejnych krokach adaptacji testu należy uwzględnić następujące etapy pracy: (1) analizę konstruktów teoretycznych, który jest przedmiotem badania i analizę źródła (oryginalny test, wraz z wszelkimi arkuszami, pomocami i podręcznikiem); (2) proces tworzenia wersji docelowej (uwzględniający proces tłumaczenia, jeśli jest ono konieczne); (3) ilościowe i jakościowe badania wersji docelowej; (4) opracowanie ostatecznej wersji docelowej; (5) analizę psychometryczną

ostatecznej wersji docelowej. Etapy te zostaną omówione szczegółowo na podstawie opracowania Hornowskiej i Paluchowskiego (2004).

### **Analiza konstruktów teoretycznych**

Po pierwsze koniecznym jest rozstrzygnięcie, czy przedmiot pomiaru (konstrukt teoretyczny) w ogóle istnieje w populacji docelowej. Jeśli w populacji docelowej nie występuje dany konstrukt teoretyczny, nie ma sensu na potrzeby jej diagnozy adaptować testu, który mierzy dane pojęcie teoretyczne (np. pewną cechę, zdolność). Przykładowo, nie ma sensu prowadzić diagnozy wyobraźni wzrokowej czy koordynacji wzrokowo-ruchowej w populacji dzieci i młodzieży niewidomej; bądź też oceny analizy i syntezy słuchowej w populacji uczniów niesłyszących. Podane przykłady mogą wydać się oczywiste, ale istnieje też wiele konstruktów, które występują zarówno w populacji, dla której oryginalnie skonstruowane zostało narzędzie pomiarowe i docelowej, ale ich treść nie jest w tych populacjach jednakowa, mają one charakter emicny, tj. można wskazać na specyfikę funkcjonowania w danym obszarze w każdej z populacji. Taka sytuacja występuje np. w odniesieniu do zdolności w zakresie wyobraźni przestrzennej lub wzrokowo-przestrzennej pamięci roboczej w populacjach osób widzących i niewidomych. W takich wypadkach należy zastanowić się nad sensownością tworzenia adaptowanej wersji testu. W przypadku, gdy stwierdzimy, że treść konstruktów teoretycznych w populacji, której dedykowany był oryginalny test i populacji docelowej odbiega od siebie, zamiast adaptować, lepiej jest opracować nowe narzędzie badawcze. W przeciwnym razie diagnoza osób z populacji docelowej będzie obciążona dużym błędem stroniczości.

Analiza pojęcia teoretycznego wymaga od badacza metaanalizy literatury dotyczącej danego konstruktów – możliwych sposobów jego operacjonalizacji, wskaźników występowania danej cechy, a także jej związków z innymi pojęciami teoretycznymi. Konieczne jest nadto dokonanie przeglądu literatury odnoszącej się wprost do adaptowanego narzędzia – w pierwszej kolejności zapoznania się z podręcznikiem do testu, a następnie z publikacjami, które wpisują się w proces walidacji danego testu. Na tym wstępnym etapie adaptacji wskazane jest także przeprowadzenie tematycznego wywiadu grupowego (tzw. badania fokusowego, który ma formę moderowanej dyskusji), zwłaszcza w odniesieniu do materiału bodźcowego innego niż tekst pisany. Takie wywiady, choć czasochłonne, pozwalają na efektywną analizę interesującego nas pojęcia teoretycznego.

### **Proces tworzenia wersji docelowej**

Proces ten obejmuje zarówno prace nad tłumaczeniem – co jest szczególnie istotne w sytuacji adaptacji testu do diagnozy osób niesłyszących od urodzenia, a także osób z zaburzoną komunikacją, jak i inne formy dostosowywania materiału bodźcowego do możliwości badania diagnostycznego



dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Warto podkreślić, że formy dostosowywania materiału bodźcowego muszą być specyficzne dla uczniów z różnymi niepełnosprawnościami, np. w inny sposób należy modyfikować materiał bodźcowy, który ma służyć diagnozie dzieci lub młodzieży niewidomej i niesłyszącej.

Zanim powstanie uzgodniona i ujednolicona wersja docelowa narzędzia do diagnozy dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, na kolejnych etapach jej opracowywania powinno dochodzić do współpracy interdyscyplinarnego zespołu. W jego skład powinni wchodzić psychologowie, pedagodzy (w szczególności – specjaliści z zakresu tyflopedagogiki i surdopedagogiki), logopedzi, eksperci w dziedzinie komunikacji alternatywnej, tłumacze (np. języka migowego). Zaleca się również prowadzenie analiz empirycznych (przynajmniej na zasadzie pilotażu), które pozwolą na weryfikację dobroci adaptacji, pod kątem możliwości jej stosowania w poszczególnych populacjach dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Jeżeli chodzi o tłumaczenie, to najlepiej jest rozpocząć prace od tłumaczenia wprost ze źródła (ewentualnie – dodatkowo z innych dostępnych tłumaczeń źródła, opracowanych w różnych językach) na język, w którym ma być prowadzone badanie grupy docelowej (np. język migowy lub migany). Tłumaczenie to powinno być wykonane niezależnie przez grupę tłumaczy (minimum dwóch). Najlepsze tłumaczenia uzyskamy wtedy, gdy rodzimym językiem tłumaczy będzie język populacji docelowej (mogą to być np. zawodowi tłumacze języka migowego, które wychowywane były przez głuchych rodziców). Opracowane przez kilku tłumaczy wersje tekstu należy następnie szczegółowo przejrzeć i między sobą porównać. Na tym etapie tworzenia adaptacji, w drodze dyskusji oraz na podstawie opisu problemów z tłumaczeniem, dostarczonym przez każdego tłumacza, weryfikowane są wszelkie niejasności i rozstrzygane niespójności tłumaczeń. Tak powstaje syntetyczna uzgodniona i ujednolicona wersja robocza tekstu, która zostaje poddana tłumaczeniu odwrotnemu – na język oryginału. Następnie wersja oryginalna i przetłumaczona na język oryginału wersja robocza są porównywane, w celu wykrycia rozbieżności, a w sytuacji ich wykrycia podejmuje się decyzje o wprowadzeniu ostatecznych zmian do wersji roboczej, która tym samym staje się tzw. uzgodnioną i ujednoliconą wersją docelową adaptowanego testu. Trafność uzgodnionego i ujednoliconego tłumaczenia można sprawdzić empirycznie m.in. z wykorzystaniem metody odpowiedzi dwujęzycznych. Procedura tego badania polega na tym, że oryginalną i przetłumaczoną wersję testu rozwiązują osoby dwujęzyczne, posługujące się biegle obydwoma językami (np. językiem polskim i migowym). Następnie, obliczając współczynniki korelacji wyników uzyskanych w obu wersjach testu, sprawdza się, na ile zgodne są reakcje (odpowiedzi) tych samych osób, które rozwiązywały testy przygotowane w różnych wersjach językowych. Im trafniejsze jest tłumaczenie

testu, tym wyższą otrzymamy korelację między wynikami. Warto zaznaczyć, że równoważność językowa, związana z wiernością językową, oznacza, że obydwie wersje testu mają nie tylko maksymalnie zbliżone znaczenia denotacyjne i konotacyjne, a także charakteryzują się zbliżonym poziomem trudności i podobieństwem w zakresie innych cech formalnych tekstu.

Praca nad trafnym tłumaczeniem wydaje się szczególnie istotna w kontekście adaptacji testów psychometrycznych do diagnozy dzieci i młodzieży z zaburzeniami językowymi. Z kolei w przypadku dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością zmysłu wzroku, zwłaszcza osób niewidzących (zarówno niewidomych od urodzenia, jak i ociemniałych), kluczową kwestią wydaje się dostosowanie różnego rodzaju elementów niewerbalnych narzędzi diagnostycznych, np. tabel (które występują w wielu testach werbalnych, gdzie w kolejne wiersze tabeli wpisuje się treść poszczególnych itemów i odpowiedzi; zwykle te pierwsze znajdują się w osobnej kolumnie po lewej stronie tabeli, a te drugie – w kolumnie po prawej stronie), czy elementów graficznych w postaci rysunków (które występują m.in. w testach inteligencji, testach projekcyjnych, testach neuropsychologicznych). O ile tabela pomaga osobom widzącym w wyodrębnieniu kolejnych pozycji testowych, w przypadku uczniów z dysfunkcją wzroku umieszczenie tekstu w tabeli będzie stanowiło dystraktor w wypełnianiu testu. Adaptując test dla tej populacji, dobrze byłoby więc zmienić formę prezentacji treści, rezygnując z tabel. Z kolei adaptacja elementów graficznych może polegać na przygotowaniu audiodeskrypcji rysunku bądź też opracowaniu tzw. tyflografiki (inaczej: grafiki dotykowej lub rysunku wypukłego, możliwego do „odczytania” przez osoby z poważną dysfunkcją wzroku), czyli uproszczonego szkicu, który drukowany jest z wykorzystaniem specjalistycznych urządzeń. Tak zmieniony test nie będzie niestety spełniał kryterium równoważności fasadowej (związanej z wyglądem narzędzia) i równoważności operacyjnej (związanej z podobieństwem sposobu badania – wprowadzenie pomocy w postaci grafiki dotykowej powinno pociągać za sobą automatycznie wydłużenie czasu dozwolonego na wykonywanie zadania, jeśli jest on ograniczony) wersji adaptowanej względem oryginału – jednak w tej sytuacji wprowadzenie proponowanych zmian wydaje się być uzasadnione, a nawet niezbędne. Decyzję o tym, czy adaptując składający się na test materiał rysunkowy należy zastosować raczej audiodeskrypcję, czy też tyflografikę, warto podejmować indywidualnie w odniesieniu do każdego narzędzia diagnostycznego, każdorazowo konsultując się z ekspertami – tyflogologami, a także prowadząc ilościowe i jakościowe badania pilotażowe preferowanego rozwiązania w grupie osób z dysfunkcją wzroku. Badania te pozwolą rozstrzygnąć przykładowo takie kwestie, jak: czy opracowana tyflografika pozwala na rozróżnianie części składowych rysunku? czy kontury są dobrze wyczuwalne? czy treść szkicu wypukłego jest rozpoznawalna?

### **Jakościowe i ilościowe badania wersji docelowej**

Badania te służą temu, by wprowadzić do testu ostatnie poprawki i opracować ostateczną, normalizacyjną wersję docelową. Mają one charakter badań pilotażowych – przeprowadzane są na znacznie mniej licznej próbie, niż badania normalizacyjne. Ich celem jest sprawdzenie, czy przyjęto właściwą konstrukcję narzędzia, a także czy pytania testowe są zrozumiałe i w oczekiwany sposób (tj. zgodny z przyjętym konstruktem teoretycznym) różnicują badaną grupę. Po przeprowadzeniu pilotażu dopuszczalne są większe lub mniejsze modyfikacje narzędzia. Zmiany mogą dotyczyć m.in. liczby pozycji testowych (wynikających m.in. z usunięcia pozycji niediagnostycznych) czy sposobu sformułowania zadań (m.in. uproszczenia zdań, których rozumienie okazywało się problematyczne). W razie konieczności (np. w sytuacji znacznych modyfikacji narzędzia, które okazały się konieczne na podstawie wyników pilotażu), wskazane jest powtórzenie pilotażu, oczywiście na innej niż w przypadku wcześniejszego pilotażu grupie badanych, pochodzących z interesującej nas populacji.

Na tym etapie adaptacji, prowadząc badania jakościowe, stosuje się zwykle technikę wywiadu poznawczego (prowadzonego bądź to w wariancie głośnego myślenia, gdzie podczas rozwiązywania testu wypełniająca go osoba dzieli się na bieżąco swoimi przemyśleniami, skojarzeniami, bądź w trybie po zapoznaniu się z całością testu, tj. po zakończeniu odpowiadania na wszystkie pozycje testowe) lub badanie trudności tekstu. Z kolei badania ilościowe dotyczą zazwyczaj analizy trafności, rzetelności, homogeniczności narzędzia, a także tzw. analizy pozycji testowych (np. z wykorzystaniem teorii odpowiedzi na pozycje testu).

### **Opracowanie ostatecznej wersji docelowej (normalizacyjnej) – test i klucze oceny**

Zmiany procedury badania danym testem, przyjęte w procesie adaptacji, będą pociągać za sobą konieczność wprowadzenia zmian w arkuszach odpowiedzi, a czasem także w sposobie obliczania wyników surowych w teście (np. w sytuacji, gdy niektóre pozycje testowe zostaną w wyniku adaptacji usunięte z testu). Ostateczna wersja docelowa, która będzie poddawana normalizacji, stanowi narzędzie pomiarowe w ostatecznym kształcie. Na tym etapie adaptacji narzędzia psychometrycznego ostateczną postać mają treść i forma prezentacji pozycji testowych, wszelkie instrukcje, szczegóły dotyczące procedury testowania, arkusze odpowiedzi, a także materiały uzupełniające test (akcesoria, pomoce do testu – jeśli są wykorzystywane w procesie diagnozy), klucze oceny.

### **Normalizacja i analiza psychometryczna ostatecznej wersji testu**

Jeśli test ma służyć do indywidualnej diagnozy, musi posiadać normy. Normy wskazują na zależność uzyskanego przez diagnozowaną osobę wyniku ze średnimi wynikami uzyskanymi w populacji, z

której pochodzi ta osoba. Normalizacja umożliwia zrozumienie, co oznacza wynik uzyskany przez konkretną osobę w danym teście. Normalizacja testu jest procesem czasochłonnym, należy bowiem nie tylko ją odpowiednio zaplanować i przygotować materiały do badań, ale i dokonać wyboru normalizatorów (powinni być to doświadczeni diagności z całej Polski, tak by nie tworzyć tzw. norm lokalnych, które dają ograniczoną możliwość interpretacji wyników uzyskanych w teście) i odpowiednio ich przeszkolić. Następnie normalizatorzy prowadzą badania wybranych grup pochodzących z określonej populacji. Badania te prowadzone są w terenie i trwają zwykle wiele miesięcy – ponieważ po pierwsze próba normalizacyjna powinna mieć dużą liczebność (zwykle liczy się ją w tysiącach), a po drugie – nie jest łatwo dotrzeć do pochodzących z interesującej nas populacji osób, posiadających określone własności (w przypadku badania populacji dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wynikającymi z różnych rodzajów niepełnosprawności, wydaje się to szczególnym wyzwaniem). Niezwykle istotne jest, by próba normalizacyjna była reprezentatywna. W przeciwnym wypadku uzyskane normy nie będą trafne, a prowadzona diagnoza obciążona będzie błędem stroniczości. Reprezentatywna próba normalizacyjna odzwierciedla strukturę interesującej nas populacji (np. dzieci i młodzieży niewidomej) ze względu na płeć, wiek, miejsce zamieszkania, etap edukacyjny, a także inne zmienne istotne z punktu widzenia przedmiotu badania. Innymi słowy, procentowy rozkład osób w próbie normalizacyjnej, w podgrupach wyodrębnionych z uwzględnieniem poziomów przyjętych zmiennych kontrolowanych, winien odpowiadać rozkładowi występującemu w populacji.

Po zbadaniu próby normalizacyjnej wyniki osób wchodzących w skład próby (po sprawdzeniu kompletności wyników, a także poprawności przeprowadzenia badań i ewentualnym odrzuceniu osób, których wyniki wydają się wątpliwe) wprowadzane są do bazy danych, a następnie poddaje się je analizie statystycznej. Norma rozumiana jest w statystyce jako zachowanie średnie, przeciętne lub charakterystyczne dla większości członków danej populacji, zaś celem normalizacji jest określenie, jak daleko każdy tzw. wynik surowy w danym teście odchyła się od wartości średniej, uzyskanej w danej podgrupie normalizacyjnej. Tworzenie i aktualizacja norm jest szczególnie ważna w odniesieniu do testów zorientowanych na standard wykonania (np. testów inteligencji, zdolności, umiejętności).

Analiza psychometryczna ostatecznej wersji testu sprowadza się zwykle do sprawdzenia, na ile otrzymane wyniki są rzetelne, tj. wewnątrznie spójne i powtarzalne, a także dotyczy trafności narzędzia, tzn. sprawdzenia, czy różnicuje ono grupy i koreluje z wynikami innych metod, zgodnie z przyjętymi założeniami teoretycznymi. Informacje dotyczące oceny psychometrycznej narzędzia powinny znaleźć się w podręczniku do testu. Ponadto, jeśli test zaadaptowany i oryginalny mają być traktowane jako wersje równoległe narzędzia diagnostycznego, powinny cechować się

równoważnością psychometryczną. Oznacza to, że wersje te powinny przystawać do siebie m.in. pod względem trafności i rzetelności, rozkładu wskaźników mocy dyskryminacyjnej pozycji testowych czy struktury czynnikowej. Taka równoległa wersja testu pozwala na dokonanie niestronecznej diagnozy ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

### **Dodatkowe prace związane z adaptacją narzędzia psychometrycznego**

Z procesem adaptacji testu związane są też dodatkowe obowiązki, następujące już po opracowaniu wersji normalizacyjnej narzędzia diagnostycznego. Należą do nich praca nad podręcznikiem, która obejmuje wstępną redakcję merytoryczną, recenzję zewnętrzną i opracowanie – na podstawie uzyskanych w recenzji uwag, poprawionej wersji podręcznika; następnie zaś przekazanie materiałów podręcznika do składu i wydruk. Końcowym etapem prac jest udostępnienie testu do celów diagnozy – wraz z informacją, kto może dokonywać diagnozy z jego wykorzystaniem, np. psycholog, pedagog, nauczyciel, osoba, która przeszła specjalistyczne szkolenie dotyczące diagnozowania danym testem. Test oficjalnie dopuszczony do diagnozy powinien jednoznacznie określać nie tylko procedurę badania, np. absolutnie nie można prowadzić badania z wykorzystaniem komputerów, jeśli test zakłada diagnozę z użyciem materiałów papierowych (wersje papierowe i elektroniczne mogą okazać się nierównoważne – zob. Paluchowski, 2007b, w efekcie czego należy je traktować jako odrębne narzędzia i opracować dla nich osobne normy); ale także i to, kto ma prawo posługiwać się danym testem (tzn. jakie kompetencje powinien posiadać diagnosta).

### **CZY I KIEDY ADAPTOWAĆ NARZĘDZIA DIAGNOSTYCZNE DO BADANIA POPULACJI UCZNIÓW ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI?**

Decyzja o adaptacji testu do celów diagnozy grup dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie jest łatwą sprawą. Twórcy adaptacji muszą sprostać sprzecznym oczekiwaniom wobec adaptacji testu, wynikających ze standardów opracowywania wersji równoważnych (por. Hornowska, Paluchowski, 2004), tj. wymogu maksymalnej zgodności z oryginałem oraz maksymalnego przystosowania do badania populacji docelowej. Z jednej strony wersja adaptowana powinna być na różnych poziomach (m.in. ze względu na szatę graficzną, treść pozycji testowych, sposób prowadzenia badania) jak najwierniejsza oryginałowi, respektować cele i założenia pierwowzoru. Z drugiej strony – musi być ona zrozumiała dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dzięki przystosowaniu testu do ich możliwości poznawczych. Wydaje się więc, że decyzja o adaptowaniu testu psychometrycznego powinna zapadać indywidualnie, ze względu na specyfikę danego testu i cechy populacji ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dla której ma być przeprowadzona adaptacja. Jeśli po dokładnej analizie danego przypadku (najlepiej w interdyscyplinarnym zespole ekspertów) okaże się, że specyfika testu i grupy docelowej wymaga

wprowadzenia w adaptacji zbyt wielu zmian względem oryginału, lepiej jest, zamiast dokonywać adaptacji już istniejącego narzędzia diagnostycznego, stworzyć nowy test.

Tylko pozornie praca nad adaptacją wymaga mniej wysiłku, niż opracowanie nowego testu służącego badaniu populacji uczniów z niepełnosprawnościami (por. Hornowska, Paluchowski, 2004). W kontekście adaptacji testów psychometrycznych do diagnozy populacji dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pojawia się problem małej dostępności osób pochodzących z tych populacji, posiadających założone cechy (np. znających alfabet brajla, język migowy albo inny system komunikacyjny). Pamiętając o tym, że adaptowane narzędzie musi być wystandaryzowane, a więc musi posiadać w jednej adaptowanej wersji tylko jedną ostateczną postać (w tym także jednolitą szatę graficzną czy sposób udzielania odpowiedzi) i znormalizowane, szczególnie ważną kwestią wydaje się namysł nad sensownością tworzenia adaptowanej wersji wybranego testu dla konkretnej populacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami (np. niewidomych, słabowidzących, niesłyszących, słabosłyszących, z alalią, afazją, zespołem Aspergera). Przykładowo, rozważmy hipotetyczną sytuację stworzenia adaptacji testów funkcji wzrokowych i motorycznych (np. Figury Złożonej Reya, Pamięci Wzrokowej Bentona, Bender-Koppitz) do celów badania dzieci i młodzieży słabowidzącej. Teoretycznie możliwe jest przygotowanie zestawu pomocy w formie grafiki dotykowej, a nawet arkuszy odpowiedzi, na których na specjalnych foliach można tworzyć rysikiem rysunki wypukłe. Jednak standardy opracowywania tyflografiki nakazują m.in. duże uproszczenie grafiki wypukłej i ograniczenie liczby elementów, które mogą utrudniać wyodrębnienie poszczególnych części rysunku z tła. W efekcie stworzylibyśmy zestaw pomocy znacznie różniących się od oryginalnego materiału testowego. Można by też przygotować powiększone wydruki, ale z kolei taka forma prezentacji materiału bodźcowego nie byłaby korzystna dla wszystkich grup osób słabowidzących (utrudniałaby np. percepcję obrazu osobom z tzw. widzeniem lunetowym). Czy w związku z przedstawionymi wątpliwościami w ogóle warto adaptować wspomniane testy? Czy nie lepiej w diagnozie psychologiczno-pedagogicznej zająć się obszarami funkcjonowania, w odniesieniu do których stworzono dedykowane grupie osób z daną niepełnosprawnością narzędzia pomiaru (np. ocenie percepcji dotykowej u osób z dysfunkcją wzroku, z wykorzystaniem narzędzia Tactual Profile<sup>8</sup> – zob. Withagen, Vervloed, Janssen, Knoors, Verhoeven, 2009)? Analogicznie wątpliwości dotyczą zasadności adaptacji testów rozwoju językowego do diagnozy dzieci i młodzieży z zaburzeniami językowymi. W związku z tym wstępny etap postępowania w przypadku adaptacji testu psychometrycznego – jeszcze przed podjęciem kolejnych prac związanych z adaptacją (tj. przeprowadzeniem kolejnych etapów procedury adaptacyjnej), powinien polegać na głębokim

---

<sup>8</sup> Narzędzie to nie ma polskiej wersji językowej, jego wykorzystanie w diagnozie indywidualnej w warunkach polskich wymagałoby adaptacji kulturowej testu.

namyśle nad sensownością tworzenia wersji testu adaptowanej na potrzeby uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które wynikają m.in. różnego rodzaju niepełnosprawności. Decyzja o możliwości tworzenia adaptacji testu dla uczniów z niepełnosprawnością powinna zapadać po szczegółowej, indywidualnej analizie, tj. analizie danego narzędzia psychometrycznego (ze względu na jego treść i formę) i analizie możliwości (m.in. w zakresie komunikacji) dzieci i młodzieży z daną niepełnosprawnością, prowadzonej w gronie ekspertów.

Oczywiście istnieją testy, które nadają się do adaptacji na potrzeby badania dzieci i młodzieży, w ramach poszczególnych grup niepełnosprawności, np. wzroku lub słuchu. Niestety, przykładów takich (dobrych) adaptacji na rynku polskim jest niezwykle mało. Można wskazać tu np. na mierzącą inteligencję Międzynarodową Wykonaniową Skalę Leitera, która posiada normy dla dzieci głuchych (zob. Jaworowska, Matczak, Szustrowa, 1996a; 1996b; 2009). Jednak i ta Skala nie jest pozbawiona mankamentów z punktu widzenia trafnej i rzetelnej diagnozy – w jej opracowaniu brakuje danych o strukturze populacji normalizacyjnej dzieci głuchych, co uniemożliwia ocenę reprezentatywności tej próby, a tym samym ogranicza możliwości interpretacji wyniku uzyskanego w teście przez dziecko głuche. Poza tym normy do testu pochodzą z lat 90. ubiegłego wieku, w związku z czym zalecana jest ich aktualizacja, tj. przeprowadzenie nowego badania normalizacyjnego (Krasowicz-Kupis, Wiejak, Gruszczyńska, 2015).

Podsumowując, tworzenie adaptacji jest ważne z punktu widzenia porównania różnych populacji, ale ma ono sens jedynie wtedy, gdy porównywane populacje cechują się występowaniem tych samych własności, innymi słowy – jeśli charakteryzują je te same konstrukty teoretyczne. W przeciwnym razie zalecane jest tworzenie nowych narzędzi, które pierwotnie będą dedykowane diagnozie osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym z wybranymi niepełnosprawnościami). W razie potrzeby narzędzia te oczywiście można by adaptować do badania innych populacji, tworząc ich równoważne wersje.

#### **SPECYFICZNE TRUDNOŚCI, KTÓRE MOGĄ POJAWIAĆ SIĘ PRZY ADAPTACJI NARZĘDZI DIAGNOSTYCZNYCH DO BADANIA DZIECI I MŁODZIEŻY ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI ORAZ WSKAZÓWKI I WYTYCZNE DO ICH PRZEWYCIĘŻANIA**

Populacja dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest heterogeniczna. Nawet po wyodrębnieniu z niej podgrup, np. kierując się kryteriami rodzaju i stopnia niepełnosprawności, otrzymamy populacje zróżnicowane wewnętrznie, o różnym poziomie rozwoju poznawczego i dysponowania poszczególnymi umiejętnościami kluczowymi (np. w zakresie samodzielnego czytania, interpretowania informacji obrazowych, posługiwania się językiem). Ponadto populacje dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami, ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, charakteryzują

stosunkowo niskie liczebności (w porównaniu z populacją dzieci i młodzieży bez niepełnosprawności). Wszystko to powoduje specyficzne trudności w procesie adaptacji testów, które należy sobie uświadomić tworząc adaptacje testów służące badaniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – tak, by następnie móc te trudności przezwyciężyć i przygotować dobrą zaadaptowaną wersję narzędzi psychometrycznych. Decydując się na adaptację narzędzia psychometrycznego, należy postępować zgodnie z kolejnymi etapami procedury adaptacyjnej, opisaną szczegółowo w niniejszym rozdziale, w części pt. „Standardy adaptacji testów psychometrycznych na potrzeby diagnozy dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”.

### **Trudności związane ze standaryzacją testów oraz możliwości ich przezwyciężania**

Duże zróżnicowanie populacji dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi sprawia, że tworząc adaptacje narzędzi trzeba zadbać o opracowanie wielu wersji adaptacji, dedykowanych poszczególnym grupom uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym – uczniów, których charakteryzują poszczególne niepełnosprawności (np. wzroku, słuchu). Przykładowo, zupełnie inaczej będzie wyglądała wersja testu zaadaptowana do badania dzieci i młodzieży niewidomej, słabowidzącej, niesłyszącej, słabosłyszącej, z alalią, afazją, zespołem Aspergera itd. Sprawę dodatkowo komplikuje to, że niektóre grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są wewnątrz heterogeniczne pod względem możliwości odbioru danych zmysłowych, tj. funkcjonowania wybranego zmysłu (np. u osób słabowidzących z zaburzeniami wzroku o charakterze ogólnym i z obniżoną ostrością wzroku percepcja wzrokowa ma zupełnie inny charakter, niż u osób słabowidzących z ograniczeniami w obwodowym bądź centralnym polu widzenia, czy u osób słabowidzących z oczopląsem – zob. np. Barabasz, Kończyk, Wdówik, 2016). Ponadto populacje te różnią się wewnątrz ze względu na posiadanie (lub poziom opanowania) poszczególnych umiejętności kluczowych. Przykładowo, ze względu na rosnącą dostępność sprzętu i oprogramowania elektronicznego coraz więcej osób z poważną dysfunkcją wzroku nie posługuje się biegle pismem brajla (korzystają one bowiem na co dzień z programów, które czytają tekst zapisany w wersji elektronicznej). Kolejną zmienną, jaka przyczynia się do zróżnicowania populacji dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jest rodzaj i intensywność wsparcia, jakie otrzymało dziecko na wczesnych etapach rozwoju. Dziecko, którego rozwój poznawczy nie był wystarczająco stymulowany, w niektórych testach może uzyskiwać wyniki poniżej rzeczywistego poziomu swoich możliwości tylko z tego powodu, że nie jest mu bliska sytuacja wykonywania analogicznych zadań, np. budowania z klocków, układania puzzli (por. Hornowska, Paluchowski, 2004). Podobnie dziecko, które nie ma doświadczenia w posługiwaniu się grafiką dotykową, może zostać zdiagnozowane poniżej



faktycznych zdolności, jakie posiada, jeśli w zestawie pomocy narzędzia diagnostycznego znajdzie się tyflografika. Co więcej, w związku z postępowaniem medycyny i związanymi z nim coraz lepszymi standardami opieki w przypadku ciąży wysokiego ryzyka oraz zwiększoną przeżywalnością wcześniaków (także w przypadku skrajnego wcześniactwa), coraz więcej specjalnych potrzeb edukacyjnych, wynikających z niepełnosprawności nie występuje w izolacji, ale w sprzężeniu z innymi dysfunkcjami. Należy podkreślić, iż diagnoza psychologiczno-pedagogiczna populacji osób z niepełnosprawnościami sprzężonymi jest wyjątkowo trudnym zadaniem.

Przystępując do adaptowania narzędzia, należy mieć świadomość, że przygotowanie dobrej adaptacji (a nawet stworzenie testu od podstaw) do badania populacji, która jest wewnętrznie zróżnicowana, jest zadaniem bardzo wymagającym (czasem wręcz niemożliwym). Musimy bowiem pamiętać o tym, że narzędzie diagnostyczne jest wystandaryzowaną metodą pomiaru jakiejś cechy, a więc niedopuszczalne jest wprowadzanie w badaniu jakichkolwiek modyfikacji (np. w odniesieniu do instrukcji, czasu wykonywania zadania, powtarzania czy dodatkowego wyjaśnienia poleceń), względem opisanego w podręczniku do danej wersji testu sposobu pomiaru. W przypadku narzędzi, w których odpowiedzi udziela nie tylko samo badane dziecko (np. w formie samoopisu lub też w próbach wykonaniowych), ale diagnoza uzupełniana jest o odpowiedzi innych osób znających dziecko (np. rówieśników, rodzeństwo, nauczycieli, wychowawców, rodziców lub prawnych opiekunów), pojawia się dodatkowa komplikacja. W takiej sytuacji procedura badania powinna być jasno ustalona nie tylko w odniesieniu do sposobu badania dziecka, ale również – sposobu udzielania odpowiedzi przez inne osoby, które podają informacje na temat funkcjonowania dziecka. Należy zadbać o to, by wszelkie instrukcje i skale testu skierowane do tych osób miały wersje zaadaptowane do ich specjalnych potrzeb. Zdarza się bowiem, że rodziców, nauczycieli czy rodzeństwo ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym – z określoną niepełnosprawnością (np. słuchu, wzroku), także charakteryzuje niepełnosprawność (częściej – ta sama, rzadziej – inna).

W jaki sposób przewyżczać pisane trudności i prawidłowo prowadzić procedurę adaptacyjną w zakresie standaryzacji narzędzia psychometrycznego? Po pierwsze, należy określić, badaniu jakiej konkretnie grupy dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ma służyć dany test. Charakterystyka populacji docelowej powinna polegać na określeniu: rodzaju specjalnych potrzeb edukacyjnych, np. związanych z rodzajem i stopniem niepełnosprawności (np. czy test ma służyć do badania uczniów niewidomych czy słabowidzących; czy w skład populacji docelowej wchodzi uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wynikającymi z niepełnosprawności sprzężonych); wiekiem populacji docelowej; posiadaniem przez osoby tworzące populację docelową umiejętności kluczowych (np. czytania brajla, znajomości języka migowego). Po drugie, należy

rozpocząć prace nad adaptacją w zespole ekspertów – pedagogów, psychologów, specjalistów w zakresie funkcjonowania dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Taki zespół, po drobiazgowej analizie konkretnego narzędzia psychometrycznego, dla którego ma być tworzona adaptacja, a także uwzględnieniu po ograniczeń i możliwości (m.in. poznawczych, w tym – percepcyjnych i komunikacyjnych) dzieci i młodzieży pochodzących z precyzyjnie określonej populacji docelowej, powinien zaproponować zmiany dotyczące formy i treści adaptowanej wersji testu względem oryginału. Zaproponowana przez taki zespół w ramach adaptacji zmodyfikowana procedura powinna uwzględniać kryterium maksymalnej dostępności adaptowanego narzędzia dla badanego ucznia. W procesie adaptacji testów dla poszczególnych grup uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zapewnienie tego kryterium może polegać m.in. na zwróceniu szczególnej uwagi na poziom trudności językowej, przyjęty sposób komunikowania poleceń i udzielania odpowiedzi, czy opracowanie szaty graficznej testu, a następnie na opracowaniu procedury maksymalnie transparentnej dla osób pochodzących z danej populacji. Innymi słowy, celem pracy zespołu ekspertów ma być zaproponowanie szeroko rozumianej procedury badania (dotyczącej m.in. formy graficznej testu, sposobu podawania poleceń, sposobu i czasu udzielania odpowiedzi, warunków badania), która gwarantuje wysoką trafność diagnozy danym narzędziem psychometrycznym danej grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Tak opracowana procedura umożliwi diagnozę badanej cechy ucznia (np. inteligencję), bez zakłócenia przez inne zmienne po stronie badanego (np. wynikające z niepełnosprawności wzroku lub słuchu) – dzięki temu, że sposób badania uwzględnia wszelkie trudności (m.in. percepcyjne, komunikacyjne), które charakteryzują daną populację docelową i oferuje wypracowane przez ekspertów wskazówki przewycięzania tych trudności. Po trzecie, jeśli odpowiedzi w teście ma udzielać nie tylko diagnozowany uczeń, ale także inne osoby, które dobrze znają dane dziecko, standaryzując adaptację należy uwzględnić fakt, że osoby te mogą charakteryzować się różnymi niepełnosprawnościami oraz stworzyć wersje testu, które będą dla nich dostępne (np. zrozumiałe, ze względu na przyjętą formę zapisu pytań i udzielania odpowiedzi).

### **Trudności związane z analizą psychometryczną i normalizacją testów oraz możliwości ich przewycięzania**

Stosunkowo mała liczebność poszczególnych populacji dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym – z różnymi niepełnosprawnościami, powoduje, że trudno jest dotrzeć do próby osób, w której testowane będą poszczególne wersje adaptowanego testu psychometrycznego. W efekcie trudno jest podołać wymaganiom wynikającym z założeń stosowania poszczególnych testów statystycznych, które wykorzystywane są do analizy psychometrycznej adaptowanej wersji narzędzia

(np. stosując analizę czynnikową, za pomocą której sprawdzamy strukturę narzędzia, dobrze byłoby mieć około czterokrotnie, a nawet pięciokrotnie większą liczebność badanej próby, niż wynosi liczba pozycji testowych), a także związanych ze standardami procedury normalizacyjnej. Zwykle próba normalizacyjna liczy około tysiąca osób (bywa, że nawet więcej), przy czym jest to próba o określonej strukturze cech, która odpowiada ich rozkładowi w danej populacji (por. Krasowicz-Kupis, Wiejak, Gruszczyńska, 2015).

Tak jak w przypadku każdej innej adaptacji, także w przypadku adaptacji testu na potrzeby diagnozy dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, np. z różnymi niepełnosprawnościami, próba normalizacyjna powinna być reprezentatywna dla danej populacji (w ramach wybranej grupy niepełnosprawności), nie tylko ze względu na płeć, wiek, miejsce zamieszkania czy status społeczno-ekonomiczny rodziny (który zwykle będzie wiązał się z otrzymanym przez dziecko wsparciem w zakresie stymulacji rozwoju), ale i posiadanie umiejętności kluczowe (np. znajomość języka polskiego, posługiwanie się brajlem, językiem migowym czy fonogestami). Należy liczyć się z tym, że prowadząc badania normalizacyjne szalenie trudno będzie dotrzeć do takiej reprezentatywnej, odpowiednio licznej próby, co nie oznacza, że nie warto podejmować tego wysiłku. Trzeba również mieć świadomość, że jeśli próba normalizacyjna nie będzie reprezentatywna dla populacji docelowej, zasadność procedury normalizacyjnej staje się wątpliwa (normy mogą okazać się stroniczne dla pewnej podgrupy osób z daną niepełnosprawnością). W takiej sytuacji odniesienie do norm wyniku surowego, otrzymanego w teście, będzie cechowało się znacznymi ograniczeniami dotyczącymi jego interpretacji.

Jak przezwyciężyć opisane trudności związane z analizą psychometryczną i tworzeniem norm adaptowanych testów, które mają służyć diagnozie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wynikającymi m.in. z różnych niepełnosprawności tych uczniów? Przede wszystkim należy dotrzeć do jak największej liczby osób, tworzących populację docelową i dobrze poznać cechy tej populacji. Przy tym ważne jest, by nie ograniczać się do tego, by docierać do dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, do których dostęp jest najłatwiejszy, np. które uczą się w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych, albo też do tych, które mieszkają w większych miastach. Populacja dzieci i młodzieży, którą charakteryzują specjalne potrzeby edukacyjne, zamieszkuje obszar całego kraju. Uczniowie ci rozsiاني są po całej Polsce, znaleźć ich można zarówno w dużych aglomeracjach miejskich, jak i w małych wioskach. Kolejnym krokiem, jaki należy podjąć po dotarciu do maksymalnej liczby członków populacji docelowej, jest poznanie struktury tej populacji. Powinno ono polegać na opisanie zróżnicowania danej populacji m.in. ze względu na płeć, miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców. Znajomość struktury populacji docelowej umożliwi z kolei

dobór reprezentatywnej próby (tj. takiej, w której rozkład wybranych zmiennych odpowiada rozkładowi tych samych zmiennych w obrębie populacji) pochodzącej z wybranej populacji dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – uczniów w określonym wieku, o określonych cechach, np. o określonym rodzaju i stopniu niepełnosprawności – tak jak ma to miejsce w przypadku tzw. kwotowego doboru próby.

Po zbadaniu reprezentatywnej, odpowiednio licznej próby pochodzącej z danej populacji, na podstawie wyników uzyskanych w teście przez tę grupę, należy wykonać wszelkie obliczenia służące analizie psychometrycznej dobroci narzędzia (np. analizę czynnikową – w celu określenia struktury badanego przez test konstruktów teoretycznych, analizę rzetelności). Niezwykle ważne jest, aby prowadzić odrębne analizy psychometryczne testów, a także opracować odrębne normy dla populacji, wyróżnionych ze względu na grupę uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym – ze względu na rodzaj niepełnosprawności (np. wzroku, słuchu) i stopień niepełnosprawności (np. umiarkowany, głęboki). Jest to szczególnie ważne, jeśli w poszczególnych populacjach sposób badania testem (procedura) różni się między sobą.

## **Bibliografia**

- Barabasz, S., Kończyk, D., Wdówik, P. (2016). *Minimalne standardy podręczników szkolnych przeznaczonych do kształcenia uczniów*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Barzykowski, K., Grzymała-Moszczyńska, H., Dzida, D., Grzymała-Moszczyńska, J., Kosno, M. (2013). *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Brzeziński, J. (1996). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Drwal, R. Ł. (1995). *Adaptacja kwestionariuszy osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hornowska, E. (2000). Stroniczość testów psychologicznych: Problemy metodologiczne – konsekwencje społeczne. *Przeгляд Psychologiczny*, 43(1), 39-46.
- Hornowska, E. (2001). *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Hornowska, E., Paluchowski, W. J. (2004). Kulturowa adaptacja testów psychologicznych. W: J. Brzeziński (red.), *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów* (s. 151-191). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Jaworowska, A., Matczak, A., Szustrowa, T. (1996a). *Międzynarodowa Wykonaniowa Skala Leitera P-93*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Jaworowska, A., Matczak, A., Szustrowa T. (1996b). *Międzynarodowa Wykonaniowa Skala Leitera P-93. Instrukcja*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Jaworowska A., Matczak A., Szustrowa T. (2009). *Międzynarodowa Wykonaniowa Skala Leitera P-93. Polska standaryzacja 1993: populacja ogółą 3–15 lat, dzieci głuche 3–14 lat. podręcznik. II wydanie*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Krasowicz-Kupis, G., Wiejak, K., Gruszczyńska, K. (2015). *Katalog metod diagnozy rozwoju poznawczego dziecka na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Mańkowska, M. (2010). *Wprowadzenie do psychometrii*. Wydawnictwo KUL.
- Paluchowski, W. J. (2007a). *Diagnoza psychologiczna. Proces – narzędzia – standardy*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Paluchowski, W. J. (2007b). Nowe pomysły, stare problemy – wykorzystanie komputerów w psychologii. W: J. M. Brzeziński (red.), *Psychologia. Między teorią, metodą i praktyką* (s. 269-282). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Withagen, A., Vervloed, M. P. J., Janssen, N. M., Knoors, H., Verhoeven, L. (2009). The Tactual Profile: Development of a procedure to assess the tactual functioning of children who are blind. *British Journal of Visual Impairment*, 27, 221-238.

## **Streszczenie**

W niniejszym rozdziale zostaną opisane psychometryczne standardy adaptowania testów (i związane z tym procesem zagadnienia trafności diagnozy), a także kolejne kroki procedury adaptacyjnej testu psychometrycznego. Następnie zostaną przedstawione rozważania na temat tego, w jakich sytuacjach warto dokonywać adaptacji testów, a kiedy raczej nie należy tego robić oraz dotyczące specyficznych trudności, które mogą pojawiać się przy adaptacji narzędzi diagnostycznych dla populacji dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

## **Abstract**

The chapter describes psychometric standards in designing adaptations of tests (including the question of accuracy of the diagnosis) as well as the consecutive steps taken in the process of adaptation of a psychometric test. The next part addresses the question of the situations in which a test should be adapted and those in which an adaptation would not be advisable. A discussion of specific difficulties which may arise in making adaptations of diagnostic tools for children and youth with special educational needs concludes the chapter.

## Rozdział III

### Szczegółowe standardy, wytyczne i wskazówki do przygotowania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego

Ewa Niestorowicz

*Uniwersytet Marii-Curie Skłodowskiej w Lublinie*

*Institut Sztuk Pięknych*

Magdalena Szubielska

*Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II*

*Institut Psychologii*

Bogusław Marek

*Pełnomocnik Rektora ds. Studentów Niepełnosprawnych*

*Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II*

### III. 1. Standardy, wytyczne i wskazówki do przygotowania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży z uszkodzeniami wzroku

#### I. Typologia zaburzeń

Niepełnosprawność analizatora wzrokowego można podzielić według dwóch następujących kryteriów: (1) stopnia uszkodzenia tego zmysłu oraz (2) okresu życia, w którym nastąpiło uszkodzenie wzroku. W nurt funkcjonalny oceny działania wzroku wpisuje się podział opracowany przez komisję powołaną przez Polski Związek Niewidomych. Zgodnie z tym opracowaniem: (1) do **niewidomych** zaliczamy dzieci i dorosłych, którzy nie widzą od urodzenia, albo od wczesnego dzieciństwa tak, że nie pamiętają żadnych wrażeń wzrokowych; (2) do **ociemniałych** zalicza się wszystkich, którzy widzieli, lecz potem utracili wzrok: nagle (np. w wyniku nieszczęśliwych wypadków) lub stopniowo (np. wskutek chorób przewlekłych, wypadków, nie przestrzegania przepisów BHP); (3) do **szczątkowo widzących** zalicza się ludzi, którzy mają znaczną, lecz nie całkowitą utratę wzroku – odróżniają jedynie światło od ciemności i nie mogą poprawić widzenia szklami; z odległości 1m rozpoznają zarys słupa, ludzi, drzew, nie mogą jednak nawet przy zastosowaniu szkieł korekcyjnych posługiwać się wzrokiem przy zabawie, nauce, pracy; mają ograniczone pola widzenia np. patrzą jak przez mały otwór (Sękowska, 1982). Grupy te różnią się między sobą ze względu na ostrość widzenia, pole widzenia lub stan funkcjonalny narządu wzroku. Z pewnością uzupełnieniem przytoczonych klasyfikacji będzie stanowisko prezentowane przez Majewskiego (1995, s. 137): „Osoby niewidome to takie, które nie reagują na żadne bodźce wzrokowe”, natomiast za osobę niedowidzącą uważa się taką osobę, „[...] u

której, pomimo znacznego uszkodzenia, wzrok zachował podstawowe funkcje poznania rzeczywistości. Znaczący to, że osoba taka w różnych sytuacjach życiowych w głównej mierze wykorzystuje informacje, jakie dostarczają jej bodźce wzrokowe”.

Osoby ociemniałe, a zwłaszcza słabowidzące, ze względu na zróżnicowane doświadczenie wzrokowe, stanowią grupy mocno zróżnicowane wewnątrznie (Marek, Szubielska, 2012). Natomiast osoby niewidome od urodzenia stanowią dość homogeniczną podgrupę, ze względu na to, że charakteryzuje ich całkowity brak doświadczeń wzrokowych. Jednocześnie jednoznaczne i precyzyjne zdefiniowanie terminu „osoba niewidoma” sprawia badaczom wiele trudności, ponieważ zaburzenia wzroku mogą przybierać różną skalę nasilenia, począwszy od częściowych deficytów, aż po całkowity brak czynności tego zmysłu (Kłopotowska, 2016).

Wszystkie definicje dysfunkcji wzroku przyjmują do jej wyodrębnienia dwojaki rodzaj kryteria: (1) biologiczne, mierzone narzędziami medycznymi, które wskazują na uszkodzenie narządu wzroku; (2) społeczne i funkcjonalne, wskazujące na skutki tego uszkodzenia dla różnych sfer działalności ludzkiej – życia osobistego, zawodowego i społecznego (Kłopotowska, 2016).

Należy pamiętać o indywidualnym podejściu do uczniów z dysfunkcją wzroku, co wydaje się szczególnie istotne w odniesieniu do uczniów słabowidzących – w populacji tej potrzeby i możliwości poznawcze niemal każdego ucznia są unikatowe. I o ile nie ma możliwości dostosowania diagnostycznych testów psychometrycznych do potrzeb i możliwości każdego dziecka z dysfunkcją wzroku (ponieważ testy te muszą spełniać wymóg standaryzacji, tj. jednolitej procedury badania wszystkich badanych osób pochodzących z określonej populacji), to np. w przypadku obserwacji, a także wybranych aspektów oceny funkcjonalnej i pedagogicznej, jak najbardziej wskazane jest zadbanie o indywidualne podejście do ocenianego ucznia. W takim indywidualnym podejściu powinno się brać pod uwagę zarówno grupę niepełnosprawności, do jakiej zostało zakwalifikowane dziecko (rodzaj i stopień niepełnosprawności wzroku), a także jego poziom rozwoju (związany z wiekiem), wsparcie, jakie otrzymało na różnych etapach rozwoju i osiągnięcie poszczególnych umiejętności kluczowych. Uwzględniając wymienione czynniki, należy następnie dostosować materiały i zadania służące ocenie w taki sposób, by dawały one możliwość maksymalnego wykorzystania zmysłu wzroku w percepcji podczas badania przez uczniów słabowidzących, bądź też by pozwalały na zastąpienie treści wzrokowych innymi, najbardziej dostępnymi dla danej osoby badanej (np. dotykowymi, słuchowymi).

### **1. Zróżnicowanie populacji osób z zaburzeniami wzroku**

Biorąc pod uwagę biologiczne kryteria opisu osób niewidomych, Sękowska (1982) proponuje



następujący podział: (1) osoby ze **ślepotą medyczną (czarną)** – u których występuje brak poczucia światła, całkowita utrata widzenia; (2) osoby ze **ślepotą z poczuciem światła** – które rozróżniają dzień i noc, rozpoznają silne źródło światła i cienia, reagują na światło, ale nie dostrzegania przedmiotów. Ponadto za (3) **osobę niedowidzącą** uznaje się osobę, u której ostrość wzroku po korekcji szklami, wynosi od 1/20 do 1/4 normalnej ostrości wzroku. Ostrość taka umożliwi naukę pisania i czytania, przy zastosowaniu odpowiednich pomocy optycznych i nieoptycznych (zob. III.1. Testy werbalne).

Dla społecznego funkcjonowania człowieka najistotniejsze są uszkodzenia dwóch następujących czynności wzrokowych: widzenia centralnego (środkowego) i widzenia obwodowego, na które nakładają się takie cechy, jak: ostrość widzenia, pole widzenia, wrażenia barwy (Niestorowicz, 2007).

Uszkodzenie widzenia centralnego wiąże się z obniżeniem ostrości wzroku. Człowiek z taką cechą nie widzi odpowiedniej wielkości przedmiotów z odległości, z jakiej widzi je osoba z normalną ostrością wzroku. Stopień uszkodzenia ostrości wzroku ustala się za pomocą tzw. Tablic Snellena lub, coraz częściej, najnowszej generacji komputerów do badania wzroku. Tablice Snellena zawierają odpowiednie znaki graficzne (litery, cyfry, obrazki) o różnej wielkości i grubości linii, tak dobranych, aby oko o normalnej ostrości wzroku rozróżniało je z określonej odległości. Ostrość wzroku badanej osoby określa się jako stosunek odległości, z jakiej widzi ona dany znak, do odległości, z jakiej powinna go widzieć. Jak podaje Majewski (1995), stosunek ten wyrażony jest w formie ułamka zwykłego lub dziesiętnego. Na przykład, jeśli badana osoba odczytuje na tablicy z odległości 5 m znak przewidziany dla tej odległości, wówczas jej ostrość wzroku (V) równa się  $V = 5/5 = 1,0$ , a więc jest normalna. Natomiast jeśli z tej odległości widzi ona zaledwie znak odpowiadający odległości 50 m (dziesięciokrotnie większy), wówczas jej ostrość wzroku (V) równa się  $V = 5/50 = 0,1$ , jest więc dziesięciokrotnie obniżona w stosunku do normy.

Majewski (1995), na podstawie klasyfikacji Międzynarodowej Klasyfikacji Uszkodzeń, Niepełnosprawności i Upośledzeń Światowej Organizacji Zdrowia (*International Classification of Impairments Disabilities and Handicaps*, 1980), przyjmuje podział i stopnie uszkodzenia ostrości wzroku, zawarte w Tabeli 1.

Według interpretacji Majewskiego (1995) za wzrok normalny uważa się wzrok powyżej 0,3 i dzieli się ten przedział na normalny i prawie normalny. Słabowzroczność mieści się w przedziale ostrości wzroku od 0,3 do 0,05 i dzieli się na słabowzroczność umiarkowaną i znaczną. Do ślepoty zalicza się nie tylko całkowite zniesienie czynności wzrokowych, lecz również poczucie światła oraz zachowanie ostrości wzroku w granicach od 0,05 do 0,02. W odniesieniu do tej ostatniej kategorii przyjmuje się

dwie nazwy: ślepotą umiarkowaną lub słabowzroczność głęboką. Człowiek całkowicie niewidomy ma zaburzone wszystkie czynności wzrokowe.

Tabela 1. Klasyfikacja uszkodzeń ostrości wzroku.

Kategoria	Stopień obniżenia ostrości wzroku	Ostrość wzroku po korekcji	Terminologia (nazwa)
Wzrok w granicach normy	-	Od 0,8 do 1,0.	Wzrok całkowicie normalny.
	Lekki	Poniżej 0,8.	Wzrok prawie normalny.
Słabowzroczność	Umiarkowany	Poniżej 0,3.	Słabowzroczność umiarkowana.
	Znaczny	Poniżej 0,1.	Słabowzroczność znaczna.
Ślepotą	Głęboki	Poniżej 0,05.	Słabowzroczność głęboka lub ślepotą umiarkowana.
	Prawie całkowity	Poniżej 0,02.	Ślepotą prawie całkowita – poczucie światła.
	Całkowity	0,00.	Ślepotą całkowita.

Źródło: Majewski, 1995, s. 29.

Zaburzenie widzenia obwodowego przejawia się w ograniczeniach i ubytkach pola widzenia. Normalne pole widzenia każdego oka w płaszczyźnie poziomej wynosi około 150°, a w płaszczyźnie pionowej około 130°. Przy częściowym nakładaniu się pól obu oczu pełne pole widzenia wynosi około 200°. Majewski (1995) opisuje następujące rodzaje uszkodzenia pola widzenia: (1) koncentryczne, (2)

połowiczne, (3) inne. Koncentryczne (równomierne) ograniczenie pola widzenia może być: niewielkie – średnica pola od 60° do 120°; umiarkowane – średnica pola od 20° do 60°; znaczne – średnica pola od 5° do 20°; głębokie – średnica pola poniżej 5°; może też polegać na widzeniu lunetowym, tj. widzeniu tylko bardzo małą częścią siatkówki (jak przez dziurkę od klucza). Widzenie połowicze (ślepotą połowicza) polega na wypadnięciu połowy pola widzenia, po lewej lub po prawej stronie. Do innych uszkodzeń pola widzenia należą m.in. wysepkowe ubytki w postaci mroczków (np. mroczek centralny w okolicy plamki żółtej) czy ćwiartkowe wypadnięcie pola widzenia.

Uszkodzeniu może ulec także widzenie barw. Wśród zaburzeń widzenia barw, według Majewskiego (1995), wyróżnić możemy: (1) monochromatyzm – widzenie czerni, bieli i odcieni szarości; (2) dichromatyzm, czyli ślepotę lub zaburzenie w obrębie pewnej części widma – może ono dotyczyć widzenia barwy czerwonej, zielonej lub niebieskiej.

Spśród innych zaburzeń widzenia ujawnia się często zaburzenie czynności widzenia obuocznego (stereoskopowego), które występuje np. w przypadku zez. Także częste pozostaje zaburzenie widzenia nocnego, czyli procesu adaptacji do widzenia w słabych warunkach świetlnych. W przypadku wystąpienia tego zaburzenia, osoba nim dotknięta całkowicie nie widzi ani o zmierzchu, ani przy słabym świetle (Majewski, 1995).

Dokonując charakterystyki populacji osób niewidomych należy również wziąć pod uwagę jeszcze jedno kryterium – czas utraty wzroku. Osoby niewidzące można podzielić na niewidome od urodzenia oraz ociemniałe w różnym wieku (całkowicie lub częściowo) (Grzegorzewska, 1929; Sękowska, 1981). W polskiej literaturze tyflogicznej przyjęło się, aby traktować jako osoby ociemniałe wyłącznie te, które straciły wzrok po 5 roku życia, zaś osoby, które przestały widzieć przed 5. rokiem życia, proponuje się nazywać niewidomymi (np. Paplińska, 2008; Sękowska, 1982). Grzegorzewska (1930) natomiast proponuje traktować jako osoby niewidome te, które straciły wzrok między 4 a 5 rokiem życia. Dodaje jednak, że wskazana przez nią granica wieku jest orientacyjna, bowiem ustalenie sztywnej granicy wiekowej jest problematyczne.

### **1.1. Wewnętrzne zróżnicowanie populacji osób słabowidzących**

Osoby słabowidzące to najszersza i najbardziej zróżnicowana grupa w obrębie klasyfikacji osób z problemami wzrokowymi, gdyż może ona przyjmować różny stopień obniżenia sprawności wzrokowej. Według Klasyfikacji Światowej Organizacji Zdrowia słabowidzący to osoby z ostrością wzroku równą lub większą niż 3/60 (lub równoważnością 0,05) a mniejszą niż 6/18 (lub równoważnością 0,3) w lepszym oku po korekcji okularowej lub o polu widzenia ograniczonym do

obszaru 20 stopni (informacje podano za: Paplińska, 2008). Klasyfikacja ta uwzględnia więc osoby z obniżeniem ostrości widzenia i z zawężeniem pola widzenia.

Biorąc pod uwagę ostrość widzenia rozróżnia się słabowzroczność umiarkowaną (poniżej 0,3) i słabowzroczność znaczną (poniżej 0,1). Majewski (1995) wskazuje, że obok uszkodzenia głównych czynności wzrokowych – obniżenia ostrości wzroku, czy zawężenia pola widzenia, człowiek słabowidzący może w różnym zakresie i stopniu odznaczać się zaburzeniami pozostałych czynności, np. zaburzeniem widzenia barw, zaburzeniem widzenia obuocznego czy widzenia zmiernego. Zaburzenia widzenia u słabowidzących mogą cechować się także nadmierną wrażliwością na światło, światłowstrętem, olśnieniami, problemami z adaptacją do zmian oświetlenia, osłabionym poczuciem głębi. Obniżenie ostrości wzroku powoduje niewyraźne widzenie przedmiotów i ich kształtów. Zwężenie pola widzenia jest powodem utrudnień w orientacji i w samodzielnym poruszaniu się. Inne, dodatkowe zaburzenia czynności wzrokowej, dostarczają dalszych problemów w codziennym funkcjonowaniu (Majewski, 1995; Niestorowicz, 2007).

Z kolei Bäckman i Inde (1987, za: Barabasz, Kończyk, Wdówik, 2016) charakteryzują słabowzroczność pod kątem trudności pojawiających się podczas czytania i wyróżniają osoby słabowzroczne: (1) **z ograniczeniami w obwodowym polu widzenia**, lecz z zachowanym widzeniem centralnym; (2) **z ubytkami w centralnym polu widzenia**, najczęściej w postaci mroczka centralnego, (3) **z poważnymi trudnościami w kontrolowaniu ruchów gałek ocznych**, najczęściej z oczopląsem (taka osoba ma wrażenie ruchu i zamazania obrazu, wynikające ze zwiększonej częstotliwości ruchów gałki ocznej); (4) **z obniżoną ostrością wzroku** i zaburzeniami wzroku o charakterze ogólnym.

Definiując słabowidzenie, można przyjąć też definicję funkcjonalną. Według takiej definicji osoba słabowidząca charakteryzuje się tym, iż pomimo korzystania z okularów korekcyjnych ma ona trudności z wykonywaniem czynności wzrokowych, ale która jednocześnie może poprawić swoją zdolność wykonywania czynności wzrokowych – poprzez wykorzystanie wzrokowych metod kompensacyjnych. Do metod tych można zaliczyć pomoce ułatwiające widzenie, inne pomoce rehabilitacyjne, a także dostosowanie środowiska fizycznego (por. Adamowicz-Hummel, 2001).

## **II. Dostosowanie metod i narzędzi diagnostycznych**

### **1. Uzasadnienie potrzeby modyfikacji metod i narzędzi diagnostycznych wykorzystywanych w badaniach dzieci i młodzieży z uszkodzeniami wzroku**

Większość metod i narzędzi diagnozy dzieci i młodzieży bez niepełnosprawności opiera się na materiale, który ma postać obrazkową lub stanowi tekst pisany. Oczywistym jest, że narzędzia takie nie mogą być wykorzystywane bez wprowadzenia w nich odpowiednich modyfikacji do diagnozy indywidualnej ucznia z dysfunkcją wzroku. Stosowanie wspomnianych metod bez odpowiednich modyfikacji skutkowałoby skrajnie stronną, nietrafną oceną potencjału dziecka niewidomego lub słabowidzącego, np. stwierdzeniu niepełnosprawności intelektualnej u ucznia z dysfunkcją wzroku, którego faktyczny iloraz inteligencji jest w normie lub nawet powyżej normy.

Na prawidłową interpretację zadań testowych wpływa cały szereg czynników będących konsekwencją wzrastania i poznawania świata bez sprawnie działającego zmysłu wzroku, będącego głównym źródłem informacji o otoczeniu i koordynującego informacje dostarczane przez pozostałe zmysły (Barraga, 1986). Każde więc badanie zdolności intelektualnych czy też etapu rozwoju niewidomego i słabowidzącego dziecka w interesującym nas obszarze musi być poprzedzone oceną medyczną – okulistyczną, określającą rodzaj dysfunkcji wzroku oraz rokowania i optometryczną – określającą stopień utraty wzroku i możliwości kompensacji, np. w postaci doboru szkieł korekcyjnych. Konieczna jest również ocena funkcjonalna widzenia, określająca stopień i sposób wykorzystywania wzroku przez dziecko w różnych sytuacjach. Funkcjonalnej oceny widzenia dokonuje tyflopedałóg. Wynikiem kompleksowej oceny okulistycznej, optometrycznej i tyflopedałógicznej powinno być zakwalifikowanie dziecka do określonej grupy osób z niepełnosprawnością wzroku. Dopiero na podstawie tej klasyfikacji, prowadząc diagnozę psychologiczno-pedałógiczną, należy dobierać odpowiednie wersje metod i narzędzi badania.

Hall, Scholl i Swallow (1986) wymieniają następujące komponenty całościowej diagnozy: (1) komponent dotyczący zmysłu wzroku, na który składają się okulistyczne i optometryczne badania wzroku; funkcjonalna ocena wzroku; ocena sprawności posługiwania się wzrokiem i ocena możliwości kompensacji (np. za pomocą szkieł korekcyjnych lub lupy); (2) komponent inteligencji i zdolności, w ramach którego diagnozuje się rozwój pojęciowy; funkcjonowanie w sferze intelektualnej; zmysły i motorykę; rozwój motoryki wielkiej i małej; zdolności percepcyjne; (3) komponent kompetencji edukacyjnych i rozwoju kognitywnego, do którego zalicza się kompetencje w zakresie czytania, pisania, ortografii i matematyki; rozwój językowy; korzystanie z bodźców słuchowych; rozumienie pojęć takich jak czas, umiejscowienie w przestrzeni, kierunek, kolejność; organizację przyswajania wiedzy; (4) komponent społeczno-emocjonalno-afektywny, dotyczący kontroli zachowań; zachowań społecznych; umiejętność wypoczynku; (5) komponent kompetencji w zakresie umiejętności życiowych, gdzie ocenia się funkcjonowanie w zakresie wykonywania codziennych czynności

domowych; orientację przestrzenną, korzystanie ze środków transportu; przygotowanie do wykonywania pracy zawodowej.

Ważnym punktem wyjścia dla doboru narzędzi diagnostycznych jest cel, jakiemu ma służyć badanie. Cel badania determinuje zakres możliwych zmian, jakie diagnosta może wprowadzić w procedurze pomiaru. Dla niektórych potrzeb (np. diagnozy ilorazu inteligencji) konieczne jest wykorzystanie standaryzowanych testów psychometrycznych, w których badacz nie może nic zmieniać na własną rękę; dla innych – wystarczy użyć metody wywiadu (np. chcąc sprawdzić doświadczenie w zakresie korzystania z grafiki dotykowej) czy obserwacji (np. gdy chcemy zorientować się w strategiach eksploracji dotykowej tyflografiki), których treść i formę można dostosowywać do indywidualnych potrzeb i możliwości badanego ucznia. Inne narzędzia będą stosowane w badaniach porównujących kompetencje różnych uczniów (na przykład widzących i niewidomych), a inne – w badaniach postępów tego samego ucznia.

Oprócz testów sprawdzających poszczególne kompetencje, każdy uczeń z dysfunkcją wzroku powinien być poddany całościowej diagnozie jego możliwości oraz słabych i mocnych stron. Heinze (2000) wymienia osiem etapów składających się na całościową diagnozę dziecka z niepełnosprawnością wzroku: (1) identyfikacja celu badania; (2) zebranie podstawowych informacji stanowiących tło dla przeprowadzanego badania; (3) obserwacja ucznia; (4) ustalenie planu badania; (5) przeprowadzenie badania; (6) zebranie i interpretacja otrzymanych informacji; (7) przedstawienie rekomendacji; (8) monitorowanie postępów ucznia.

## **2. Obszary modyfikacji metod i narzędzi diagnozy do badania dzieci i młodzieży z uszkodzeniami wzroku**

Modyfikując metody i narzędzia służące diagnozie dzieci niewidzących i słabowidzących należy rozważyć wprowadzenie zmian pod kątem: treści oraz formy prezentacji zadań, formatu udzielania odpowiedzi, a także czasu dozwolonego na wykonanie poszczególnych prób testowych.

### **2.1. Modyfikacje w zakresie treści**

W treści instrukcji, treści poleceń i zadań należy unikać terminów, które mogą sprawiać problemy w rozumieniu osobom z dysfunkcją wzroku, np. odnoszących się do kolorów, relacji przestrzennych, wymagają przyjęcia określonego punktu widzenia (zob. np. Szubielska, 2012). Przykładowo, gdy diagnosta, wskazując na określony materiał bodźcowy, określi go jako znajdujący się po jego prawej stronie, uczeń z zaburzeniem wzroku może nie zorientować się, o którym materiale jest mowa, a w efekcie nie będzie w stanie trafnie rozwiązać danej próby. Zaburzenie wzroku wiąże się też ze

specyficznymi lukami w wiedzy ogólnej osób z poważną dysfunkcją wzroku, w związku z czym adaptacja narzędzi diagnostycznych powinna polegać m.in. na adaptacji pozycji testowych pod kątem tego, by pozycje zawierające pojęcia problematyczne dla osób niewidomych zastępować zadaniami o analogicznej treści, która jednak jest bliska doświadczeniu populacji docelowej.

## **2.2. Modyfikacje w zakresie formy**

Dostosowanie formy prezentacji materiału diagnostycznego do możliwości osób z dysfunkcją wzroku powinna dotyczyć zarówno modyfikacji w obrębie sposobu przedstawiania treści werbalnych, jak i niewerbalnych. Standardy opracowywania i dostosowywania informacji graficznej dla potrzeb badania dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością wzroku zostały już przedstawione we wcześniejszym rozdziale niniejszego opracowania. W tym miejscu zajmiemy się więc modyfikacją formy tekstu pisanego, tj. przedstawieniem wskazówek edytorskich i dotyczących druku, osobno – na potrzeby uczniów słabowidzących i niewidomych.

### **2.2.1. Modyfikacje w zakresie formy do potrzeb osób słabowidzących**

Osoby mające ograniczoną ostrość widzenia i wynikające z niej duże trudności w czytaniu standardowego materiału drukowanego mogą potrzebować materiałów w powiększonym druku oraz powiększonych rysunków lub diagramów. Najczęściej stosowana wielkość powiększonej czcionki to 16-18 punktów (aczkolwiek należy pamiętać, że nie jest ona optymalna dla każdego słabowidzącego ucznia). Należy stosować czcionki bezszeryfowe i unikać czcionek z elementami ozdobnymi (np. Times New Roman). Dobrze sprawdza się natomiast Verdana, Arial, Tahoma. Nie powinno się stosować samych liter drukowanych, kursywy, podkreśleń. Należy też unikać rozstrzelenia tekstu. Aby wyróżnić fragment tekstu, można stosować pogrubienia. Nie należy gęsto umieszczać liter w tekście. Odległość między wierszami tekstu (interlinia) powinna wynosić co najmniej 25-30% wielkości czcionki. Format materiałów powinien być powiększony w stosunku do oryginału, do rozmiaru A4. Należy również pamiętać, że powiększony tekst powoduje ograniczenie widzianej przestrzeni, a przez to spadek orientacji w całości strony, a w konsekwencji spadek tempa czytania (Barabasz, Kończyk, Wdówik, 2016).

Aby materiały stanowiły adaptację służącą jak największej grupie osób słabowidzących, muszą one być przygotowane z zachowaniem możliwie najwyższej jakości i przy zachowaniu jak największego kontrastu, ponieważ zwiększa on czytelność i widoczność treści. Tekst powinien być wydrukowany z wykorzystaniem najsilniejszego kontrastu – czarne litery na jasnym lub jasne na czarnym tle. Tło powinno być bez wzorów, jednolite. Należy unikać papierów kredowych, a także tych w kolorze śnieżnej bieli, aby uniknąć olśnień i odbłasków. Należy również zróżnicować oznaczania elementów,

poprzez zastosowanie kontrastowych kolorów, różnych rodzajów linii, czy zróżnicowanych wzorów wypełnień (Barabasz, Kończyk, Wdówik, 2016).

### 2.2.2. Modyfikacje w zakresie formy do potrzeb osób niewidomych

Dla uczniów niewidomych standardową adaptacją tekstów jest alfabet Braille'a. W warstwie treściowej tekst brajlowski zawiera dokładnie te same informacje, co w oryginalnym tekście wizualnym. Możliwe są również adaptacje brajlowskie np. oznaczeń zmiany czcionki, stosowania ramek w tekście, oznaczeń zmian koloru, np. w formie podkreśleń za pomocą linii ciągłych, linii przerywanych (Barabasz, Kończyk, Wdówik, 2016).

Parametry, jakie powinien spełniać wydruk brajlowski, zapewniane są przez stosowne urządzenia – „drukarki” brajlowskie i maszyny do pisania brajlem. Wytyczne dotyczące wysokości punktów oraz odległości między punktami, znakami, wyrazami i linijkami w tekście ważne są w przypadku materiałów tworzonych z wykorzystaniem innych technik – na papierze mikrokapsułkowym (zwanym potocznie papierem pęczniącym), w materiałach termoformowalnych, sitodrukowych, UV i termograficznych wykorzystywanych m.in. do umieszczania krótkich napisów na dotykowych adaptacjach grafiki. Minimalne parametry, wskazywane przez Polski Związek Niewidomych, jakie powinny cechować napisy w brajlu odpowiadające czcionce Marburg Medium, zamieszczono w Tabeli 2.

Tabela 2. Minimalne parametry, wskazywane przez Polski Związek Niewidomych, jakie powinny cechować napisy w brajlu odpowiadające czcionce Marburg Medium.

Parametr	Wielkość w mm
Wysokość punktu	0,5 mm
Średnica podstawy punktu	1,3 mm
Poziome odstępy między punktami w znaku	2,5 mm
Pionowe odstępy między punktami w znaku	2,5 mm



Odstępy między znakami brajlowskimi	6,6 mm
Odstępy pomiędzy wyrazami	10,00 mm
Odstępy pomiędzy wierszami	10,00 mm

Źródło: tabela opracowana na podstawie danych ze strony: <http://pzn.org.pl/stanowisko-polskiego-zwiazku-niewidomych-w-sprawie-napisow-w-brajl-u-na-opakowaniach-lekow/> (dostęp: 20.06.2017r.)

Jakubowski (2008) zwraca jednak uwagę na to, że osiągnięcie właściwych parametrów zależy od technologii stosowanej do wydruków brajlowskich. Stosując czcionkę brajlowską wielkości np. 24,5 inny rezultat osiągnie się na papierze mikrokapsułkowym (pęczniejącym), inny przy wydrukach termograficznych, a jeszcze inny przy termoformowaniu próżniowym.

Alternatywą dla wydruków brajlowskich teksów może być wersja audio (nagranie), ewentualnie wersja cyfrowa, możliwa do odczytania za pomocą linijki brajlowskiej lub jako wersja audio. Jednym z dostępnych narzędzi umożliwiających łączenie grafiki dotykowej i dźwięku jest specjalny ekran dotykowy, w którym każdy element grafiki można uzupełnić audiodeskrypcją, komentarzem, dźwiękową instrukcją dotyczącą wykonywanego zadania.

Przy czym należy pamiętać o tym, by odsłuchiwanie tekstu nie stanowiło jedynej formy zapoznawania się z tekstem (proces ten zajmuje więcej czasu i w wysokim stopniu obciąża pamięć operacyjną, w związku z czym diagnozowana osoba powinna mieć również wersję papierową, by mogła wrócić do informacji zawartych w tekście).

### **2.3. Modyfikacje w zakresie sposobu udzielania odpowiedzi**

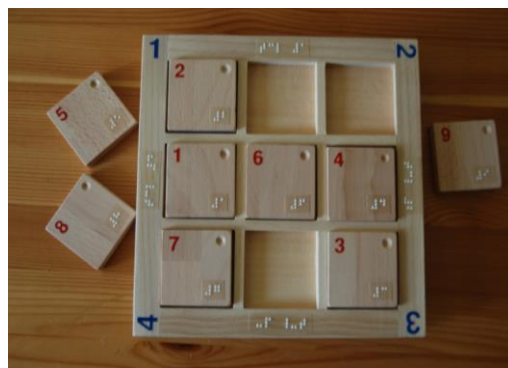
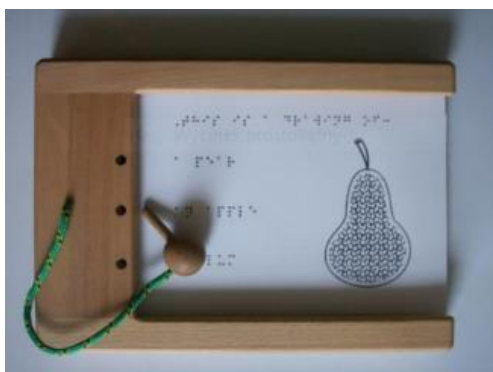
W zależności od rodzaju i celu badania modyfikacji może wymagać również format odpowiedzi udzielanych przez diagnozowanego ucznia. Dla uczniów słabowidzących może to być wpisywanie odpowiedzi na papierze z pogrubionymi liniami lub zaznaczanie odpowiedzi flamastrem na karcie pracy. Niewidomi uczniowie mają m.in. do wyboru udzielanie odpowiedzi na maszynie brajlowskiej lub zaznaczanie właściwej odpowiedzi dotykową naklejką (np. w testach wyboru). Niewątpliwym ograniczeniem materiałów brajlowskich jest brak możliwości pisanie w nich, a więc w przypadku pytań otwartych niewidomi uczniowie muszą udzielać odpowiedzi na osobnych arkuszach poza obszarem testu (ewentualnie – odpowiedzi ustnej, ale taka forma diagnozowania wydaje się być

wrażliwa na zakłócenia przez zmienną aprobaty społecznej – zob. Brzeziński, 1996).

Istnieją też pewne pomoce dydaktyczne, które mogłyby mieć zastosowanie jako pomoce w testach diagnostycznych, szczególnie w badaniu niewidomych uczniów. Należą do nich drewniana ramka testów wyboru lub magnetyczna tabliczka do testów wyboru (zob. Rycina 1), umożliwiające wybór odpowiedzi w formie atrakcyjnej dla ucznia zabawy. Sprawdzianem wyboru poprawnej odpowiedzi w przedstawionej na rycinie ramce jest możliwość wysunięcia kartki i przejścia do następnego zadania. W przypadku tabliczki, klocki wstawione w niepoprawne pola odpowiedzi wypadają z ramki po jej odwróceniu.

Ryc. 1. Narzędzia do testów wyboru: a. ramka do zadań z 3 możliwościami wyboru

b. tabliczka z 9 możliwościami wyboru



Źródło: Ryc. 1a: Piskorska, A. i in. (2008, s. 87) Ryc. 1b: Marek, B. (2000)

Test diagnostyczny, a tym samym sposób udzielania odpowiedzi, może być też opracowany w wersji elektronicznej. Należy jednak pamiętać, że nie można prowadzić badania z wykorzystaniem komputerów i innego sprzętu np. notatników brajlowskich, jeśli wystandaryzowany test zakłada diagnozę z użyciem materiałów papierowych (por. Paluchowski, 2007).

Dokumenty tekstowe mogą być zapisane w pliku o rozszerzeniu „.txt”. Ten format pliku ma swoje wady, m.in. brak informacji o formatowaniu i brak możliwości umieszczenia elementów graficznych. Natomiast jego zaletą jest niewątpliwa prostota i uniwersalność. Inną możliwością jest wykorzystanie dokumentów z pakietu Microsoft Office (np. edytora tekstu Word), który jest uważany za jedno z najlepszych narzędzi pod względem możliwości formatowania tekstu, jak również wykorzystania dźwięku przy odczytywaniu plików. Dokumenty można również zapisać jako pliki PDF. Wadą takiego rozwiązania jest jednak to, że pliki PDF nie są z reguły przeznaczone do dalszej edycji. Mogą wprawdzie zawierać wbudowane formularze i struktury umożliwiające wpisywanie tekstu, nie dają

jednak pewności, jak zachowa się program odczytu ekranu (*screen reader*). Dlatego tak przygotowany dokument należy gruntownie sprawdzić, korzystając przynajmniej z jednego programu odczytu ekranu (w takiej sytuacji problemem, jaki nadal pozostaje, jest brak pewności, jaki program zostanie użyty do wyświetlenia dokumentu na ekranie końcowego użytkownika – nie ma bowiem pewności, że każdy z dostępnych programów odczyta dokument w taki sam sposób; istnieje niebezpieczeństwo, że na dwóch różnych komputerach odczyty tego samego dokumentu będą się nieco różnić, co nie powinno mieć miejsca w przypadku testów diagnostycznych). Ważnym udogodnieniem w dostosowywaniu tekstów dla osób z dysfunkcją wzroku są programy z grupy OCR (Optical Character Recognition), które umożliwiają przygotowanie kopii adaptowanego dokumentu i zapisanie go w dowolnym formacie tekstowym np. txt, rtf lub doc. Tak przygotowany dokument można następnie edytować w zakresie, jaki umożliwia wybrany format (np. zmiana kształtu, wielkości i koloru czcionki w formacie doc). Należy pamiętać, że technologia OCR nie jest bezbłędna i zdarza się, że w adaptowanym tekście pojawiają się pomyłki – stąd konieczność jego sprawdzenia. Po zapisaniu dokumentu możliwe jest odczytanie tekstu głosem syntetycznym, przy wykorzystaniu edytora odpowiedniego dla danego formatu (Rzepka, 2007).

Dokument elektroniczny przeznaczony dla osób z dysfunkcją wzroku powinien spełniać szereg kryteriów. Do najważniejszych z nich należą: nadanie klarownej struktury dokumentom, z tekstem zaprezentowanym w sposób liniowy; wprowadzanie znaczników do plików, a więc otagowanie poszczególnych fragmentów tekstu; wyraźne rozgraniczenie tekstu i elementów graficznych w dokumencie; dopasowanie kroju, wielkości i koloru czcionki, a także koloru tła i odpowiedniego kontrastu do możliwości percepcyjnych odbiorcy; opisanie w dokumencie wszystkich informacji, które nie są tekstem (rysunki, obrazki, pola formularzy); prosta i przejrzysta nawigacja w dokumencie; wyróżnianie tekstu nie tylko za pomocą koloru, ale również poprzez użycie podkreśleń i pogrubień (Barabasz, Kończyk, Wdówik, 2016; Rzepka, 2007).

Postać elektroniczna metod diagnostycznych ma swoje plusy i minusy. Do plusów niewątpliwie zalicza się możliwość zaznaczania odpowiedzi w obrębie plików. Do minusów należy natomiast zaliczyć niemożność odbierania grafiki dotykowej. Ilustracje mogą wtedy być dołączone w dodatkowej wersji papierowej w formie grafik dotykowych, powinny również posiadać swój alternatywny opis. Pliki mogą zostać odczytane za pomocą programów odczytu ekranu wykorzystujących mowę syntetyczną, ewentualnie za pomocą linijki brajlowskiej. Diagnosta powinien mieć świadomość, że rozwiązywanie testów w wersji elektronicznej oznacza konieczność bardzo wysokiej swobody w posługiwaniu się komputerem, co u użytkownika, który nie może korzystać ze zmysłu wzroku, wiąże się w szczególności z koniecznością zapamiętania licznych skrótów klawiaturowych, a także biegłości w przewijaniu tekstu

i wyszukiwaniu w nim informacji. Ponadto, jeśli nie zostaną użyte specjalistyczne programy kontrolujące przebieg badania, sposób rozwiązywania zadań jest niedostępny dla diagnosty, który otrzymuje jedynie wynik końcowy – w postaci zapisanego pliku. Konkludując, elektroniczne wersje testów wydają się mieć więcej minusów niż plusów. Zaleca się więc, by w diagnozie psychologiczno-pedagogicznej dzieci i młodzieży z dysfunkcją wzroku wersje komputerowe testów używać jedynie w uzasadnionych sytuacjach, np. wtedy, gdy forma komputerowa danego testu okazuje się bardziej przyjazna dla użytkownika niż forma papierowa.

#### **2.4. Modyfikacje w zakresie czasu udzielania odpowiedzi**

Zwiększony limit czasu na wykonanie zadania przez ucznia z dysfunkcją wzroku może być konieczny z wielu względów. Posługiwanie się pomocami optycznymi, zlokalizowanie na karcie testu potrzebnej w danym momencie informacji wymaga więcej czasu, gdy tekst podany jest w powiększonym druku lub w brajlu. Podobnie haptyczne zapoznanie się z grafiką dotykową jest procesem o wiele bardziej czasochłonnym, niż proces odbioru grafiki za pośrednictwem wzroku. W testach wymagających manipulacji wykorzystywanymi w badaniu obiektami (np. modelami), z równoczesnym dostępem do tekstu (zadań), zwiększony limit czasu jest tym bardziej niezbędny. Zwiększenia limitu czasowego wymagają także zadania, w których zastosowano wielokrotne odpowiedzi – niewidomy oraz słabowidzący uczeń nie ma dostępu do wszystkich alternatyw „jednym rzutem oka”, co sprawia, że kolejne warianty odpowiedzi musi dokładnie przyswoić i porównać w pamięci roboczej – co jest zadaniem nie tylko wymagającym czasu, ale też ogromnego skupienia i wysiłku poznawczego. W związku z tym, przy dłuższych testach diagnostycznych, warto rozważyć podzielenie badania diagnostycznego na kilka etapów, by dziecko miało szansę odpocząć przed rozwiązywaniem kolejnej porcji zadań.

### **III. Specyficzne trudności w diagnozie psychologiczno-pedagogicznej oraz w dostosowaniu warunków badania do potrzeb dzieci i młodzieży z dysfunkcją wzroku**

Problemem w obszarze diagnozy osób niewidomych i słabowidzących, z jednej strony jest brak na polskim rynku trafnych i rzetelnych testów psychometrycznych, dedykowanych badaniu tych populacji (dotyczy to zarówno testów tworzonych z myślą o tych populacjach, jak i dla nich adaptowanych). Z drugiej strony, trudności w diagnozie dzieci i młodzieży z poważną dysfunkcją wzroku wynikają z ogromnego zróżnicowania tych uczniów, ze względu na rodzaj i stopień niepełnosprawności, ale także inne czynniki, które wpływają na ich funkcjonowanie.

Niezmiernie ważnym czynnikiem mającym wpływ na dostępność stosowanych narzędzi diagnostycznych dla badanego dziecka i ich wiarygodność, jest rodzaj i zakres opieki nad dzieckiem z

uszkodzonym wzrokiem w okresie poprzedzającym badanie. Wspomnijmy tu o dostępie do wczesnej interwencji, stopnia zaangażowania i udziału rodziców (opiekunów) w rozwój emocjonalny, poznawczy i językowy dziecka, dostępie do zabawek edukacyjnych i pomocy dydaktycznych, kontaktów z widzącymi rówieśnikami. Obecność lub niedobór wymienionych wyżej czynników, w połączeniu z różnymi pedagogicznymi implikacjami poszczególnych typów dysfunkcji wzroku, odpowiedzialne są za znacznie większą różnorodność populacji dzieci niewidomych, ociemniałych i słabowidzących, niż równoległej wiekowo populacji dzieci widzących.

Wydaje się, że względnie najłatwiej jest adaptować do możliwości uczniów niewidomych i słabowidzących testy werbalne i wykonaniowe. Jednak i adaptacje tych narzędzi nie są wolne od problemów i wyzwań, w kontekście badania dzieci i młodzieży z dysfunkcją wzroku. Szczególnie przemyślanej interwencji w zakresie podejścia do diagnozy wymagają uczniowie niewidomi od urodzenia. W przypadku tej grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi warto rozważyć raczej tworzenie dedykowanych im metod i narzędzi diagnostycznych, niż adaptowanie testów opracowywanych pierwotnie dla uczniów widzących.

## **1. Testy werbalne**

W odniesieniu do testów werbalnych należy zwrócić uwagę na to, czy badany może mieć trudności ze zrozumieniem pytania lub polecenia, czy posiada wystarczającą bazę pojęciową, pozwalającą mu na udzielenie prawidłowej odpowiedzi. Ponadto w niektórych przypadkach oczywiste z pozoru rozwiązania, takie jak np. wykorzystywanie w adaptacjach dla osób słabowidzących powiększonego druku i zapewnienie dobrego oświetlenia, mogą mieć skutek odwrotny od zamierzonego. Jak już wielokrotnie podkreślano, należy pamiętać o indywidualnym podejściu do uczniów słabowidzących, ponieważ potrzeby i możliwości poznawcze niemal każdego słabowidzącego ucznia są unikatowe. Uczniowie z taką samą diagnozą mogą mieć różne możliwości wzrokowe, a także mogą cechować się odmiennym funkcjonowaniem (Barabasz, Kończyk, Wdówik, 2016).

Przykładowo, przy widzeniu lunetowym powiększony druk zmniejszy obszar tekstu, który uczeń może objąć wzrokiem, dobrym rozwiązaniem będzie natomiast wyraźny kontrast między tekstem i tłem. Mocne oświetlenie utrudni pracę dzieciom z fotofobią towarzyszącą albinizmowi (dzieci z tą dysfunkcją powinny mieć zapewnione zacienione miejsca, oddalone od okien). Dobry dostęp zarówno do tekstu, jak i grafiki osobom słabowidzącym zapewniają szeroko stosowane w szkolnictwie specjalnym powiększalniki z systemem CCTV. Ich zaletą jest możliwość wielokrotnego powiększenia oglądanego obiektu, a także dobierania do indywidualnych potrzeb koloru czcionki oraz tła. Dzięki temu np. czarny druk na białym tle można zamienić na żółty na czarnym tle lub na inne

zestawie kolorystyczne. Inaczej należy dostosowywać tekst dla ucznia z ograniczeniami w obwodowym polu widzenia czy z ubytkami w centralnym polu widzenia, niż dla ucznia z obniżoną ostrością wzroku i zaburzeniami wzroku o charakterze ogólnym. Powiększony druk może stanowić dla jednej osoby słabowidzącej ułatwienie, a dla drugiej utrudnienie w śledzeniu tekstu. Tak więc przed podjęciem działań diagnostycznych należy zapoznać się z preferencjami i zaleceniami dla danego ucznia i wybrać najlepszą dla niego opcję przygotowania materiałów tekstowych. Dla przykładu, na potrzeby dzieci słabowidzących czytających standardowy tekst (np. uczniów, u których występuje zawężenie obszaru widzenia, przy zachowaniu dobrej ostrości, jak w widzeniu lunetowym czy rozsiałym mroczku), należy zastosować normalną wielkość czcionki przy jednoczesnym zachowaniu czytelności i przejrzystości materiału wynikającego z kompozycji tekstu, zachowania stosunkowo wysokiego kontrastu prezentowanych elementów oraz powtarzalności i przewidywalności układu elementów graficznych. Dzieci słabowidzące mogą w różnym zakresie korzystać z pomocy optycznych (np. lupy, liniały optyczne) a także z powiększalników cyfrowych lub programów powiększających. Innymi udogodnieniami będą specjalne podstawki pod tekst z regulowanym kątem nachylenia, odpowiednie oświetlenie lub folia pryzmatyczna (najczęściej żółta) zwiększająca kontrast między płaszczyzną kartki i wydrukowanym tekstem, a także typoskopy – ramki pozwalającymi na utrzymanie wzroku w linii (Barabasz, Kończyk, Wdówik, 2016).

## **2. Testy wykonaniowe**

Przykładowe testy wykonaniowe mogą polegać na układaniu, dobieraniu w pary, porównywaniu przedmiotów czy też na wskazaniu ich wybranych cech. Stwarzają też one okazję do łączenia wykonywanych czynności z interakcją werbalną. Tego typu zadania są szczególnie przydatne w badaniach uczniów z dysfunkcją wzroku. Jednak część testów wykonaniowych wymaga operowania na materiale obrazowym.

Stosując ilustrację jako materiał bodźcowy w narzędziach diagnostycznych należy pamiętać o indywidualnym podejściu do uczniów z dysfunkcją wzroku. Niektóre osoby słabowidzące z pewnością mogą się wesprzeć pomocami optycznymi i nieoptycznymi, czasem jednak tzw. „resztki widzenia” mogą być niewystarczające do percepcji rysunków (pomimo ich przygotowania w dużym formacie) i osoby te zmuszone będą korzystać z pomocy (tzw. tyflografik) przeznaczonych dla osób całkowicie niewidomych. Z pewnością zdarzą się też sytuacje, w których trzeba będzie zrezygnować z testów diagnostycznych prowadzonych z wykorzystaniem ilustracji, gdyż wiele osób niewidomych nadal ma problem z korzystaniem z grafiki dotykowej (por. Czerwińska, 2008; Marek, 2000; Piskorska, Krzeszowski, Marek, 2008).

Istotna dla wiarygodności testu zawierającego grafikę dotykową jest technologia, w jakiej jest ona wykonana. Optymalnie byłoby, żeby jej wybór był zgodny z materiałami graficznymi, jakie znane są badanej osobie – na przykład jeśli uczeń korzystał w szkole z grafiki wykonanej techniką termografii, taką technikę należy zastosować w adaptacjach testów, a plansze wykonane techniką termoformowania próżniowego należy stosować w przypadku osób przyzwyczajonych do tak tworzonych adaptacji.

Zasadne wydaje się także rozważenie potrzeby i możliwości opracowania testów projektowanych specjalnie do badań uczniów z dysfunkcją wzroku. Jednym z obszarów prac w tym obszarze mogłoby być ustalenie listy kompetencji niezbędnych do korzystania z grafiki dotykowej o różnym stopniu trudności. Lista taka mogłaby być punktem wyjścia do projektowania testów pozwalających na określenie stopnia kompetencji uczniów w zakresie korzystania z grafiki dotykowej, a także do pomiaru postępów w odczytywaniu informacji zawartej w grafice. Grafika dotykowa może pełnić ważną rolę w usprawnianiu samodzielności osób niewidomych. Testy sprawdzające kompetencje i postępy w zakresie korzystania z planów budynków i map mogą przyczynić się do poprawy orientacji przestrzennej osób niewidomych. Zadania polegające na rozpoznawaniu czynności wykonywanych przez przedstawione na uproszczonych rysunkach postacie mogą być pomocne w poznaniu ruchów własnego ciała i w opanowaniu trudnych do wyjaśnienia ćwiczeń fizycznych.

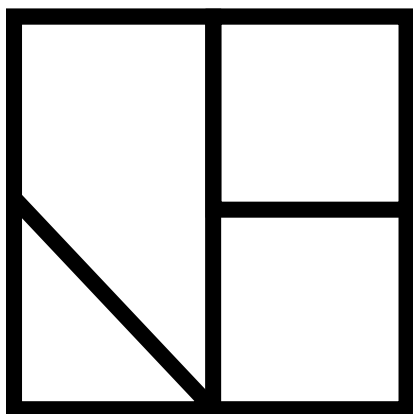
Przykładowe testy badające kompetencję niewidomych uczniów w zakresie korzystania z grafiki dotykowej mogłyby polegać na rozpoznawaniu linii (zob. Rycina 2) lub prostych figur geometrycznych (zob. Rycina 3). W zadaniu rozpoznawania linii materiał mógłby składać się z kart z dotykowymi rysunkami różnych linii (ciągłych, przerywanych, prostych, krzywych, równoległych, przecinających się). Przykładowe zadania mogłyby polegać na wskazaniu linii ciągłej, przerywanej, linii przecinających się, równoległych, ułożonych względem siebie pod kątem prostym. Z kolei w zadaniu, w którym wykorzystuje się proste figury geometryczne, materiał mógłby mieć postać zestawu drewnianych figur geometrycznych z wbudowanymi magnesami, ramki drewnianej, tabliczki metalowej, kart z dotykowymi rysunkami pojedynczych płaskich figur geometrycznych, kart z dotykowymi rysunkami figur zbudowanych z innych figur geometrycznych, kart z rysunkami pełnych i niepełnych figur. Zadania mogłyby polegać na znalezieniu rysunku przedstawiającego: drewnianą figurę trzymaną w dłoni (np. trójkąt prostokątny), powiększenie figury trzymanej w dłoni (np. mały trójkąt równoramienny) lub na wypełnianiu konturów figur geometrycznych figurami drewnianymi, nazywaniu figur geometrycznych ukrytych w rysunku kwadratu, uzupełnianiu figury na rysunku tak, aby powstał kwadrat.

Rycina 2. Różne rodzaje linii prostych: ciągłe, przerywane, przecinające się lub stykające pod kątem prostym.

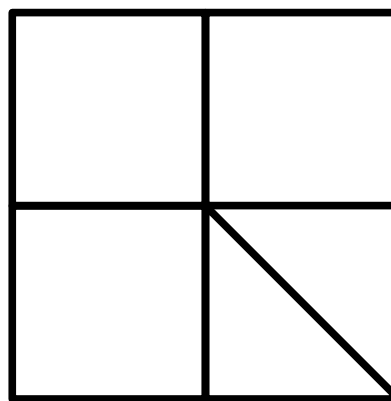


Źródło: B. Marek, „Geometryczny detektyw 1”, niepublikowane ćwiczenia z grafiki dotykowej.

Rycina 3. Przykład ćwiczenia na rozpoznawanie a. figur geometrycznych tworzących kwadrat b. figury potrzebnej do wypełnienia brakującej części kwadratu.



a.



b.

Źródło: B. Marek, „Geometryczny detektyw cz. 4 i 5”, niepublikowane ćwiczenia z grafiki dotykowej.

### **Bibliografia**

Adamowicz-Hummel, A. (2001). Postępowanie się wzrokiem przez dzieci słabo widzące. W: S. Jakubowski (red.), *Poradnik dydaktyczny dla nauczycieli realizujących podstawę programową w*



- zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabo widzącymi (s. 33-51).  
Warszawa: MEN.
- Barabasz, S., Kończyk, D., Wdówik, P. (2016). *Minimalne standardy podręczników szkolnych przeznaczonych do kształcenia uczniów*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Barraga, N. C. (1986). Sensory perceptual development. W: G. T. Scholl (red.), *Foundations of education for blind and visually handicapped children and youth: Theory and practice* (s. 83-98).  
NY: American Foundation for the Blind.
- Bäckman, Ö., Inde, K. (1987). *Usprawnianie wzroku słabowidzących*. Warszawa: PZN.
- Grzegorzewska, M. (1930). *Opieka wychowawcza nad dziećmi niewidomymi i głuchociemnymi*.  
Warszawa: Zakład Polskiego Komitetu Opieki nad Dzieckiem.
- Brzeziński, J. (1996). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czerwińska, K. (2008). Rysunek wypukły jako pomoc dydaktyczna w nauczaniu języków obcych – doniesienia z badań. W: K. Czerwińska (red.), *Adaptacja pomocy w nauce języków obcych osób niewidomych i słabo widzących* (s. 36-69). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Hall, A., Scholl, G., Swallow, R. (1986). Psychoeducational assessment. W: G. Scholl (red.), *Foundations of education for blind and visually handicapped children and youth* (s. 188-214). New York: American Foundation for the Blind.
- Heinze, T. (2000). Comprehensive assessment. W: A. J. Koenig, M. C. Holbrook (red.), *Foundations of education: Instructional strategies for teaching children and youths with visual impairments*,  
Wydanie drugie, Tom 2 (s. 27-60). NY: AFB Press.
- Jakubowski, M. (2008). Niech brajl będzie widoczny. *Tyfloświat*, 2(2), 19-24.
- Kłopotowska, A. (2016). *Doświadczenie przestrzeni w rehabilitacji osób z dysfunkcją wzroku: Sztuka a tyflorehabilitacja*. Białystok: Oficyna Wydawnicza Politechniki Białostockiej.
- Majewski, T. (1995). *Edukacja i rehabilitacja osób głuchoniewidomych*. Warszawa: PZN – Print.

- Marek, B. (2000). *Does a stone look the way it feels? Introducing tactile graphics, spatial relations and visual concepts to congenitally blind children*. Referat przedstawiony podczas European ICEVI Conference, Kraków, 9-13.07.2000 r.
- Marek, B., Szubielska, M. (2012). *Różnice indywidualne w zdolności interpretacji grafiki dotykowej. Badania uczniów niewidomych i słabowidzących*. Niepublikowany raport z badań, przygotowany dla MNiSW.
- Niestorowicz, E. (2007). *Świat w umyśle i rzeźbie osób głuchoniewidomych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Paluchowski, W. J. (2007). Nowe pomysły, stare problemy – wykorzystanie komputerów w psychologii. W: J. M. Brzeziński (red.), *Psychologia. Między teorią, metodą i praktyką* (s. 269-282). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Paplińska, M. (2008). *Konsekwencje wynikające z braku wzroku*. W: M. Paplińska (red.), *Edukacja równych szans. Uczeń i student z dysfunkcją wzroku – nowe podejście, nowe możliwości* (s. 14-21). Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Piskorska, A., Krzeszowski, T., Marek, B. (2008). *Uczeń z dysfunkcją wzroku na lekcji angielskiego. Wskazówki metodyczne dla nauczycieli*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Rzepka, H. (2007). *Studenci niewidomi i słabowidzący – poradnik dla wyższych uczelni*. Kraków: Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego.
- Sękowska, Z. (1981). *Tyflopedagogika*. Warszawa: PWN.
- Sękowska, Z. (1982). *Pedagogika specjalna: zarys*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szubielska, M. (2012). Funkcjonowanie teorii umysłu u dzieci niewidomych. *Roczniki Psychologiczne*, 15(4), 183-203.

## **Streszczenie**

Rozdział niniejszy podejmuje problem opracowania standardów, wytycznych i wskazówek niezbędnych do przygotowania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych, a także przeprowadzenia procesu diagnostycznego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami wzroku.

W części pierwszej zostaje nakreślony szkic teoretyczny dotyczący typologii zaburzeń, a więc zróżnicowania populacji osób z zaburzeniami wzroku, zarówno osób całkowicie niewidomych od urodzenia, jak i osób ociemniałych, a także populacji osób słabowidzących.

Następnie dokonuje się próby uzasadnienia potrzeby modyfikacji metod oraz narzędzi diagnostycznych, wykorzystywanych w badaniach dzieci i młodzieży z uszkodzeniami wzroku. W dalszej części rozdziału wskazane zostają obszary modyfikacji metod i narzędzi diagnostycznych. Opisana zostaje zatem potrzeba wprowadzenia zmian pod kątem treści, a także formy prezentacji zadań, formatu udzielania odpowiedzi, a także czasu dozwolonego na wykonanie poszczególnych prób testowych. Dokonuje się również analizy specyficznych trudności w diagnozie psychologiczno-pedagogicznej oraz w dostosowaniu warunków badania do potrzeb dzieci i młodzieży z dysfunkcją wzroku.

### **Abstract**

The chapter approaches the need to develop standards, guidance and instructions for preparation and adaptation of diagnostic tools, and for implementation of procedures in diagnosing children and youth with a visual impairment.

A theoretical background and typology of disfunctions of vision are presented in the first part of the chapter which focuses on the variation among persons with a visual impairment and includes both congenitally and adventitiously blind population, as well as persons with low vision.

The next section of the chapter is an attempt to justify and substantiate the need for modification of both methods and diagnostic tools used in diagnosing children and youth with a visual impairment. The areas requiring modification of methods and tools are indicated with particular attention paid to the need for including changes in the areas of content, form in which tasks are presented, format for responses and the time allowed for performing individual tasks. An analysis of the specific difficulties which may arise in the process of psychological and pedagogical diagnosis of children and youth with a visual impairment and of the conditions which must be met while diagnosing this group of subjects concludes the chapter.

Kazimiera Krakowiak

*Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II*

*Instytut Pedagogiki, Katedra Pedagogiki Specjalnej*

Aleksandra Borowicz

*Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II*

*Instytut Pedagogiki, Katedra Pedagogiki Specjalnej*

Agnieszka Dłużniewska

*Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie*

*Instytut Pedagogiki Specjalnej*

Renata Kołodziejczyk

*Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II*

*Instytut Pedagogiki, Katedra Pedagogiki Specjalnej*

### **III. 2. Standardy, wytyczne i wskazówki do przygotowania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu**

#### **Logopedyczna i pedagogiczna typologia uszkodzeń słuchu**

Współczesne badania nad językowym komunikowaniem się ludzi oraz nowe doświadczenia rehabilitacyjne i edukacyjne dostarczają też nowej wiedzy o problemach osób z uszkodzeniami słuchu. Od czasów pierwszego znanego badacza tych problemów Girolama Cardana (Hieronimus Cardanus, 1501-1576), wiadomo, że uszkodzenia słuchu bywają różne i różne też są ich konsekwencje. W potocznej wiedzy, decydującej zwykle o ludzkich działaniach, były jednak utrwalone stereotypy, które dzieliły ludzi z uszkodzeniami słuchu na dwie grupy:

- a) Niedosłyszących i ogłuchłych, tj. źle słyszających, ale mówiących zrozumiale, którym stawiano takie same wymagania, jak słyszającym, ale jeśli nie mogli im sprostać, to byli traktowani jak „słabsi”, „gorsi”, „mniej zdolni”;
- b) głuchych i głuchoniemych, tj. nie umiejących mówić lub mówiących niezrozumiale, którzy byli skazani na różne formy wyobcowania i marginalizacji, ale otrzymywali pomoc charytatywną.

Współczesne doświadczenie pozwala dostrzec, że populacja osób z uszkodzeniami słuchu jest dużo bardziej zróżnicowana, a specjalne potrzeby, których zaspokojenie warunkuje rozwój i edukację dzieci i młodzieży z tym rodzajem niepełnosprawności wymagają szczegółowej indywidualnej diagnozy i nie mogą podlegać generalizacji ani unifikacji. Zrozumienie problemów osób z

uszkodzonym słuchem wymaga uświadomienia sobie, że nie można ich opisać przy użyciu jednego prostego schematu, ani wskazać na proste ich rozwiązanie. Wynika to ze zróżnicowania samych uszkodzeń, a także ze zróżnicowania funkcjonowania psychospołecznego dotkniętych nimi osób. Nic też dziwnego, że w ciągu wieków powstały różne definicje i sposoby interpretowania tych zjawisk przez specjalistów reprezentujących różne dyscypliny naukowe (zob. Perier 1992, Szczepankowski 1999). Definicje zmieniają się wraz z rozwojem wiedzy medycznej i osiągnięciami nauk o funkcjonowaniu neuropsychicznym oraz językowym człowieka. W definicjach starszych, pochodzących z czasów, gdy nie istniały skuteczne protezy słuchowe, odróżniano ludzi pozbawionych wrażliwości słuchowej od urodzenia, którzy wskutek tego nie mogli w sposób naturalny opanować mowy, wobec czego byli **głuchoniemi**, od **niedosłyszających**, którzy mimo wady słuchu uczyli się mówić, ale ich mowa była zwykle wadliwa, oraz od **ogłuchłych**, którzy utracili wrażliwość słuchową po opanowaniu mowy i zachowali umiejętność prawidłowego mówienia oraz czytania i pisanie (jeśli opanowali te umiejętności wcześniej). We współczesnych typologiach uszkodzeń słuchu i dotkniętych nimi osób bierze się pod uwagę cztery grupy kryteriów podziału: rodzaj uszkodzenia, stopień ubytku wrażliwości słuchowej, czas, w którym nastąpiło uszkodzenie słuchu względem rozwoju mowy oraz zdolność do czynności słuchowych w komunikowaniu się językowym rozwijającą się w wyniku wychowania słuchowego i językowego.

Rodzaj uszkodzenia słuchu zależy od lokalizacji uszkodzenia w strukturze analizatora słuchowego. Uszkodzenie części ucha przewodzącej i wzmacniającej fale akustyczne w uchu zewnętrznym i środkowym prowadzi do ograniczenia wrażliwości słuchowej określanego mianem niedosłuchu przewodzeniowego. Natomiast uszkodzenie części odbierających te drgania i przekształcających je na impulsy nerwowe, a następnie przesyłających je do wyższych pięter analizatora powoduje ograniczenie zdolności słyszenia, które nosi nazwę niedosłuchu typu odbiorczego, czyli nerwowo-zmysłowego. Najczęstszą przyczyną niedosłuchu lub głuchoty odbiorczej jest uszkodzenie narządu Cortiego w uchu wewnętrznym lub nerwu słuchowego. Wśród uszkodzeń odbiorczych wyróżnia się uszkodzenia szlaków i ośrodków słuchowych w mózgu, powodujące zaburzenia percepcji sygnałów dźwiękowych, nazywane niedosłuchem pochodzenia centralnego (lub głuchotą centralną). W przypadkach uszkodzenia obydwu części narządu słuchu mówi się o niedosłuchu lub głuchocie mieszanej (przewodzeniowo-odbiorczej).

Niedosłuch typu przewodzeniowego powoduje ograniczenie percepcji bodźców akustycznych na drodze przewodnictwa powietrznego, a zatem przede wszystkim ogranicza percepcję sygnałów mowy wytwarzanych przez inne osoby i dźwięków wytwarzanych przez przedmioty znajdujące się w pewnej odległości od uszkodzonego ucha. Z uwagi na zwykle niezbyt duży stopień ubytku słuchu i na

zachowaną zdolność słyszenia drogą przewodnictwa kostnego, pozwala on na dosyć sprawne słyszenie dźwięków dochodzących z bliska oraz kontrolowanie własnego głosu i artykulacji, nie doprowadzając do poważnych zaburzeń mowy. Powoduje poważne uciążliwości w komunikowaniu się z innymi ludźmi w mowie, ale nie zagraża głuchoniemotą. Uszkodzenia słuchu typu odbiorczego lub przewodzeniowo-odbiorczego powodują zaburzenia mowy o różnym nasileniu – w zależności od stopnia, w którym ograniczona jest wrażliwość słuchowa i od wieku, w którym nastąpiło uszkodzenie – począwszy od nieznacznych zniekształceń barwy głosu, a kończąc na zablokowaniu naturalnego rozwoju umiejętności mówienia i wtórnym ograniczeniu zdolności do porozumiewania się językowego oraz do różnego stopnia niedoboru kompetencji językowej, aż do zupełnego braku znajomości języka dźwiękowego i głuchoniemoty (jeśli dziecko nie będzie objęte wczesną opieką audiologiczną i logopedyczną).

Określenie stopnia uszkodzenia (ubytku) słuchu polega na pomiarze ograniczenia wrażliwości słuchowej w porównaniu z wrażliwością normalnie słyszącego człowieka. Z uwagi na komunikowanie się językowe ważne jest ustalenie, czy dana osoba może odbierać i rozpoznawać dźwięki mowy. Ze względu na stopień ubytku wrażliwości, czyli podwyższenia progu reakcji słuchowej ocenianego w decybelach (dB), Międzynarodowe Biuro Audiofonologii wyróżnia uszkodzenie: lekkie (21 – 40 dB), umiarkowane I° (41 – 55 dB), umiarkowane II° (56-70 dB), znaczne I° (71 – 80 dB), znaczne II° (81-90 dB) i głębokie (powyżej 91-119 dB). Uszkodzenia głębokie dzieli się na trzy stopnie: I° (91-100 dB), II° (101-110 dB), III° (110-119 dB).

Przyjmuje się (w uproszczeniu), że uszkodzenie lekkie uniemożliwia słyszenie szeptu i innych cichych dźwięków; mowa jest słyszalna (zarówno głośna, jak i cicha). Uszkodzenie umiarkowane I° sprawia, że nie są słyszalne dźwięki mowy cichej, natomiast mowa głośna jest słyszalna. Uszkodzenie umiarkowane II° powoduje trudności w słyszeniu mowy głośnej – nie wszystkie dźwięki są słyszalne, dlatego trudno rozpoznawać słowa i rozumieć zdania. W tej sytuacji zastosowanie aparatów słuchowych może zlikwidować problem. Natomiast przy uszkodzeniu znacznym dźwięki mowy są zupełnie niesłyszalne bez użycia protez słuchowych. Z ich użyciem można osiągnąć zdolność częściowego odbierania dźwięków, a nawet częściowego rozpoznawania słów i rozumienia zdań, pod warunkiem, że zna się język. Natomiast przy uszkodzeniu głębokim, zwłaszcza II° i III°, korzyści z zastosowania aparatów słuchowych, chociaż słyszalność jest zwykle znacznie lepsza, nie są wystarczające dla rozumienia wypowiedzi słownych. Wówczas wskazane jest zastosowanie innego rodzaju protez – implantów ślimakowych, które dają szansę na lepszą słyszalność mowy i innych dźwięków.

Przedstawiony podział wprawdzie porządkuje wiedzę o zróżnicowaniu sytuacji osób z uszkodzeniami słuchu, ale też bardzo ją upraszcza. Uproszczenie wynika z tego, że podstawą podziału jest obliczenie średniego poziomu ubytku wrażliwości słuchowej w oparciu o pomiar reakcji na tony proste. Trzeba jednak uświadamiać sobie, że dźwięki mowy są tonami złożonymi, a ich percepcja zależy nie tyle od poziomu ubytku średniego, ile od dostępności tonów składowych. Istnieje więc złożone spektrum czynników różnicujących sytuację poszczególnych osób, które wynikają ze szczegółowej charakterystyki ich pola słuchowego. Często zdarza się, że osoba z ubytkiem średnio większym słyszy dźwięki mowy lepiej, ponieważ słyszy tony wysokie, niż osoba, której średni ubytek jest na pozór mniejszy, ponieważ tonów wysokich nie słyszy. Dodatkowe czynniki różnicujące indywidualne potrzeby poszczególnych osób mają miejsce w procesie usprawniania słuchu i wychowaniu językowym, których przebieg może zarówno powiększać, jak i pomniejszać posiadane zasoby sprawności percepcyjnych. Dzieci, które nie mają możliwości wykorzystywania bodźców akustycznych w porozumiewaniu się (np. używające tylko języka migowego) tracą zainteresowanie dźwiękami, przestają słuchać i nie rozwijają czynności słuchowych mózgu. Zablockowanie czynności słuchowych prowadzi w konsekwencji do zablockowania czynności językowych w języku fonicznym, a zwłaszcza rozwoju słuchu fonemowego (fonematycznego), czyli zdolności odróżniania elementarnych jednostek językowych w ciągu mowy, co skutkuje także ograniczeniem rozwoju elementarnych sprawności koniecznych do satysfakcjonującego czytania i twórczego (samodzielnego) pisania. Warto uświadomić sobie, że ludzka umiejętność czytania i pisania rozwija się na podłożu umiejętności rozumienia i mówienia. Czytać ze zrozumieniem i samodzielnie pisać uczą się tylko te dzieci z uszkodzeniami słuchu, które przyswajają język foniczny. Do osiągnięcia wysokiego poziomu umiejętności czytania i pisania nie jest konieczne osiągnięcie doskonałej wymowy, ale nieodzowna jest dobra znajomość języka i posługiwanie się nim w mowie wewnętrznej. Znakomita większość osób z uszkodzeniami słuchu – przy zastosowaniu dobrze dobranych metod wychowania językowego – osiąga odpowiedni poziom kompetencji językowej.

Warto ponadto uświadomić sobie, że osoby z uszkodzonym słuchem mają zróżnicowaną zdolność słyszenia muzyki. Niektórzy słyszą tak mało, że zupełnie nie odczuwają przyjemności obcowania z nią. Inni doznają przyjemnych wrażeń, chociaż ich percepcja jest inna niż u ludzi ze sprawnym narządem słuchu. Często zdarza się, że częściowo słyszą dźwięki instrumentów i ludzki głos, ale nie rozumieją słów pieśni i piosenek. Zdarza się też, że – mimo bardzo zubożonego słyszenia dźwięków – człowiek z uszkodzonym słuchem z przyjemnością obcuje z muzyką, ma doskonałe poczucie rytmu i pięknie tańczy. Znane są również osoby z uszkodzeniami słuchu, które czynnie, a nawet twórczo uprawiają muzykę.

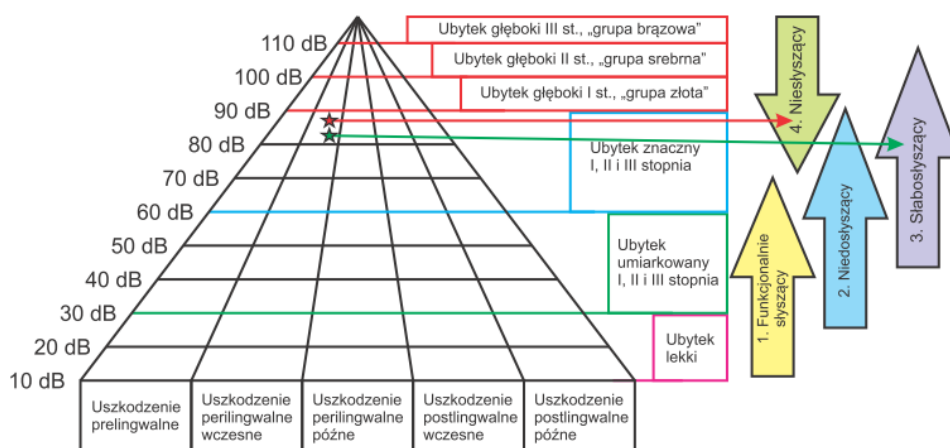
Refleksja nad umuzykalnieniem osób z uszkodzeniami słuchu pozwala lepiej zrozumieć zakres i wieloaspektowość zróżnicowania specjalnych potrzeb edukacyjnych tej grupy osób. Pozwala bowiem dostrzec rolę doświadczenia słuchowego zapisanego w pamięci centralnego układu nerwowego. Ujmując to zagadnienie w najprostszych słowach, można powiedzieć, że mózg, który „nauczył się słuchać” zwykle sprawnie korzysta z najsłabszych bodźców wywołujących wrażenia słuchowe i uzupełnia je spostrzeżeniami opartymi na działaniu innych zmysłów, aby zintegrować pozyskiwane informacje. Natomiast mózg, który nie miał okazji wykonywać czynności słuchowych, jest zmuszony radzić sobie w czynnościach poznawczych z wykorzystaniem tych wrażeń, które docierają do niego ze sprawnych narządów zmysłów. I jest mu trudniej.

Dlatego też istotny jest czas, w którym nastąpiło uszkodzenie słuchu względem stadium rozwoju mowy u dziecka. Uszkodzenie słuchu u osoby, która w pełni przyswoiła język w mowie i piśmie, opanowując wszystkie sprawności posługiwania się nim w komunikowaniu, nazywane postlingwalnym późnym (zob. Krakowiak 2006, zob. również Perier 1992, Szczepankowski 1999, Krakowiak 2012), nie zagraża zaburzeniami mowy i poważnymi konsekwencjami dla rozwoju poznawczego, jakkolwiek utrudnia bezpośrednio komunikowanie się z innymi ludźmi i zdobywanie wiedzy w jego toku. Natomiast uszkodzenie słuchu, które nastąpiło wcześniej, utrudnia zarówno rozwój mowy, jak również rozwój społeczno-emocjonalny i poznawczy oraz edukację. Gdy uszkodzenie słuchu nastąpi wówczas, kiedy dziecko już sprawnie mówi i wymawia prawidłowo wszystkie głoski (postlingwalne wczesne), na ogół nie wpływa na samą zdolność mówienia, ale utrudnia naukę czytania i pisanie, gromadzenie wiedzy oraz kontakty społeczne (zwłaszcza z rówieśnikami). Znacznie poważniejsze konsekwencje ma uszkodzenie słuchu w okresie wcześniejszym. Prelingwalne, czyli takie, które nastąpiło przed osiągnięciem umiejętności używania słów w komunikowaniu się (przed urodzeniem lub w pierwszym roku życia) powoduje najpoważniejsze zagrożenia dla rozwoju mowy. Nieco większe szanse dla pomyślnej terapii logopedycznej daje uszkodzenie perilingwalne wczesne, które nastąpiło w okresie, gdy dziecko już używało pierwszych słów, chociaż nie umiało jeszcze budować zdań (w drugim roku życia), a jeszcze pomyślniejsze rokowanie daje uszkodzenie perilingwalne późne, które nastąpiło po osiągnięciu umiejętności budowania zdań (w trzecim i następnych latach życia), chociaż dziecko zwykle nie wymawia jeszcze prawidłowo wszystkich głosek. Warto uświadomić sobie, że każdy rodzaj uszkodzenia powoduje dotkliwe trudności, ale w każdym przypadku nieco inne i wymagające innych strategii radzenia sobie z nimi. Czas, w którym nastąpiło uszkodzenie słuchu, stanowi najistotniejszy czynnik zróżnicowania specjalnych potrzeb edukacyjnych w toku całego życia osoby z uszkodzeniem słuchu.



Na wymienione podstawowe uwarunkowania nakłada się skuteczność zastosowanych protez (aparatów słuchowych lub implantów ślimakowych), przebieg rehabilitacji, warunki rozwoju psychospołecznego, efekty wychowania językowego oraz pełne spektrum uwarunkowań decydujących o rozwoju osobowości oraz integralnym rozwoju osoby, w tym także autorehabilitacja i samowychowanie. Dlatego właśnie bardzo ważne jest unikanie generalizacji w podejściu do indywidualnych problemów osób z uszkodzonym słuchem i postrzeganie ich w całej złożoności biologicznej, psychologicznej, społecznej i duchowej.

Oceniając praktyczne sprawności słuchowo-językowe osób z uszkodzeniami narządu można rozpoznać wśród nich takie, które można uznać za *funkcjonalnie słyszące*, tj. takie, które mogą usłyszeć wszystkie dźwięki, pod warunkiem, że korzystają z doskonałych urządzeń technicznych ułatwiających słyszenie. Można przyjąć, że dla nich nieodzowne, ale też wystarczające są urządzenia służące do udostępniania dźwięków, takie jak aparaty słuchowe lub implanty ślimakowe oraz pętla indukcyjna lub urządzenie typu FM lub IR do bezprzewodowego przesyłania dźwięków drogą radiową. Najliczniejsze są jednak osoby *niedosłyszące*, tj. takie, które słyszą, ale nie wszystko i dlatego – oprócz wymienionych środków technicznych – potrzebują bliskiego kontaktu z rozmówcą/mówcą, aby móc pomagać sobie w słuchaniu obserwując jego twarz, czyli słuchoać wizualnie (odczytywać z ust). Dla nich urządzenia służące do udostępniania dźwięków są pomocne, ale nie wystarczające. Kolejna grupa – mniej liczna, ale doznająca jeszcze większych trudności w komunikowaniu się – to *ślabosłyszący*, tj. tacy, którzy słyszą, ale bardzo mało, zdecydowanie za mało, aby dokładnie rozumieć wypowiedzi w oparciu o samą percepcję słuchową. Te osoby potrzebują nie tylko warunków sprzyjających jak najlepszemu słyszeniu i widzeniu twarzy rozmówcy/mówcy, ale również dodatkowej pomocy w docieraniu do treści wypowiedzi: napisów, wyjaśnień, definicji, szczegółowych omówień poruszanych zagadnień oraz dodatkowej lektury. Podobna, chociaż znacznie trudniejsza jest sytuacja osób funkcjonalnie niesłyszących, które wprawdzie także słyszą niektóre dźwięki, ale ich nie odróżniają i nie identyfikują. Są to niesłyszący. Oni niewiele korzystają z pętli indukcyjnej oraz urządzeń typu FM lub IR. Protezy słuchowe pomagają im w orientowaniu się w przestrzeni, informują, że ktoś mówi, ale nie umożliwiają słyszenia głosek. Nie mając dostępu do dźwięków, potrzebują dostępu do językowej formy wypowiedzi oraz do ich znaczenia.



Wykres 1. Logopedyczna typologia uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych

– zmiana kwalifikacji dziecka po rehabilitacji.

Źródło: Krakowiak K. (2012), *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 115.

Mając świadomość opisanego powyżej funkcjonalnego zróżnicowania populacji osób z uszkodzeniami słuchu, pomimo przyjętego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej formalnego podziału tej grupy na niesłyszących oraz słabosłyszących, proponujemy uwzględnienie przy opisie specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz potrzeb w zakresie adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego klasyfikacji funkcjonalnej wyodrębniającej co najmniej cztery grupy, a więc funkcjonalnie słyszących, niedosłyszących, słabosłyszących i funkcjonalnie niesłyszących (głuchych). Każda z tych grup bowiem będzie wymagała odmiennego podejścia komunikacyjnego, a w konsekwencji diagnostycznego.

### Zróżnicowanie specjalnych potrzeb edukacyjnych osób z uszkodzeniami słuchu

Ze względu na duże zróżnicowanie w zakresie funkcjonowania społecznego i językowego osób z uszkodzeniami słuchu, należy przede wszystkim ustalić, czy i jakie środki techniczne mogą zapewnić danej osobie dostęp do dźwięków wypowiedzi. Inaczej mówiąc, czy konieczne jest zainstalowanie pętli indukcyjnej, czy wystarczające będzie korzystanie z urządzeń do bezprzewodowego przesyłania dźwięków (typu FM, IR), które przekazują dźwięki z mikrofonu używanego przez rozmówcę drogą radiową bezpośrednio do aparatów słuchowych.

W wielu przypadkach jednak pomoc techniczna, chociaż przydatna i konieczna, nie jest wystarczająca. Potrzebne jest ponadto dobre rozumienie specyfiki odbioru wypowiedzi przez osoby z uszkodzonym słuchem. Rozmówcy muszą mieć świadomość, że ich zachowania towarzyszące mówieniu mogą utrudniać, a nawet uniemożliwiać osobom z uszkodzonym słuchem słuchanie i odczytywanie wypowiedzi z ruchu ust (tzw. słuchanie wizualne lub odczytywanie z ust). Dzieje się tak, gdy osoba mówiąca chodzi po sali, odwraca lub pochyla głowę, zasłania twarz rękami lub przedmiotami, które demonstruje, albo wówczas, gdy jej twarz jest źle oświetlona, usta zasłonięte obfitym zarostem, fryzurą lub elementami stroju (np. szalem). Najdotkliwsze trudności pojawiają się w czasie wymiany zdań i dyskusji, gdy osoba z uszkodzonym słuchem nie może się zorientować, kto mówi, i nie widzi twarzy mówiącego. Istnieje szczegółowo opracowany zbiór zasad kultury komunikowania się z osobami z uszkodzeniami słuchu (Krakowiak 2012, s. 437-438) których przestrzeganie pozwala na znaczne ułatwienie im życia codziennego i edukacji. Większość z tych zasad ma wartość także w komunikowaniu się osób słyszących. Najważniejsze jest zachowanie kolejności przy zabieraniu głosu i unikanie sytuacji, w których dwie lub więcej osób mówi jednocześnie. Niezwykle ważne jest także skrupulatne zachowywanie powszechnie znanych zasad kultury żywego słowa.

W przypadkach niektórych osób, dla których rozumienie wypowiedzi ustnych jest szczególnie trudne, nieodzowne jest włączenie pomocy osoby asystującej, która potrafi w sposób dostosowany do indywidualnych potrzeb udostępniać treści tych wypowiedzi. Indywidualne potrzeby są różne. Jednym wystarczy wyraziste mówienie z bliska, inni potrzebują uzupełniania komunikatów podaniem słów kluczowych, które można napisać na tablicy, kartce lub pokazać alfabetem palcowym albo uściślić z użyciem znaku migowego. Osoby z uszkodzeniami słuchu, które były rehabilitowane z zastosowaniem metody fonogestów (*cued speech*), z powodzeniem korzystają z pomocy tzw. transliteratora, który powtarza wypowiedzi innych mówców, uzupełniając je specjalnymi ruchami dłoni ułatwiającymi słuchanie, odczytywanie z ust i przetwarzanie ciągów głosek na ciągi ich umysłowych wzorców – fonemów. W jeszcze innych przypadkach, gdy umysłowe przetwarzanie fonemowe jest niemożliwe, konieczna jest pomoc tłumacza języka migowego, który dokonuje przekładu treści wypowiedzi na ten język, a w razie potrzeby udziela także wyjaśnień i uzupełnia przekazywane treści o informacje konieczne do ich zrozumienia.

Warto uświadomić sobie, że liczba użytkowników języka migowego wśród osób z uszkodzeniami słuchu jest niezbyt wielka. Biegłe posługują się tym językiem przede wszystkim niesłyszący potomkowie niesłyszących, którzy wychowali się we wspólnotach gromadzących znaczną liczbę osób z uszkodzeniami słuchu. Stanowią oni około 5-10% wszystkich osób z uszkodzeniami słuchu. Jednakże

to oni właśnie zwracają na siebie uwagę. Nie tylko dlatego, że komunikują się w charakterystyczny sposób, ale przede wszystkim dlatego, że ich trudności są najbardziej dotkliwe. Dotyczy to zwłaszcza niesłyszących potomków rodziców niesłyszących, którym konieczna jest pomoc tłumacza języka migowego.

Warto jednak uświadomić sobie, że wśród osób pochodzących z rodzin niesłyszących bardzo rzadko zdarzają się te z najpoważniejszymi uszkodzeniami słuchu. Takim osobom bowiem zwykle nie udaje się osiągnąć nie tylko umiejętności mówienia, ale również biegłego czytania w języku narodowym. Niestety, niesłyszący, którzy używają głównie języka migowego i nie mówią, mają również bardzo poważne trudności w czytaniu i pisaniu, ponieważ nie znają wystarczająco języka tekstów. Dużo lepiej radzą sobie niedosłyszący potomkowie niesłyszących, którzy doskonale znają język migowy, ale również dosyć dobrze słyszą wypowiedzi w języku fonicznym i nauczyli się mówić oraz czytać. Oni też najaktywniej walczą o specjalne uprawnienia, czasem nawet o przywileje, dla niesłyszących migających, domagając się pomocy tłumaczy. Stała obecność dobrze przygotowanych tłumaczy konieczna jest jednak tylko tym, którzy doświadczają najgłębszych uszkodzeń słuchu.

Ponad 95% osób, które potrzebują wsparcia z powodu uszkodzenia słuchu, nie zna języka migowego i nie potrzebuje pomocy tłumacza. Potrzebują natomiast dostępu do treści przekazu, jaką dają napisy w języku polskim. Najwyżej cenią sobie zwykle nową technikę znaną pod nazwą *speech to text*, która polega na bardzo szybkim transponowaniu wypowiedzi ustnych na tekst pisany, co jest możliwe przy zastosowaniu specjalnych rodzajów klawiatury, ale również z użyciem powszechnie używanych komputerów, jeśli osoba pisząca ma wprawę i osiąga szybkość pisania przynajmniej kilkunastu liter na sekundę.

Podsumowując rozważania zawarte w tym rozdziale, należy podkreślić, że specjalne potrzeby edukacyjne osób z uszkodzeniami słuchu są bardzo zróżnicowane i wymagają rozważenia indywidualnego. Jednakże warto odnotować, że większość z nich potrzebuje zastosowania środków technicznych ułatwiających słuchanie. Niektórzy potrzebują pomocy transliteratorów mówiących z fonogestami. Inni potrzebują pomocy tłumaczy języka migowego (ważne jest, aby tłumacz posługiwał się tą odmianą języka migowego, która jest językiem rodzimym osoby niesłyszącej, a nie językiem sztucznie preparowanym i nauczonym na krótkich kursach). Wszyscy zaś mogą z powodzeniem korzystać z uniwersalnych środków przekazu, takich jak prezentacje multimedialne i różnego rodzaju pokazów oraz z pomocy osoby biegle transponującej wypowiedzi na tekst pisany. Warunkiem sprawnego korzystania z transkrypcji jest umiejętność szybkiego czytania, do którego konieczny jest wysoki poziom kompetencji językowej i szybkie tempo czynności językowych. Skuteczna rehabilitacja (np. systematyczne wychowanie i trening słuchowy, a w przypadku poważniejszych uszkodzeń słuchu

stosowanie metody fonogestów) umożliwia osiągnięcie odpowiedniego poziomu umiejętności językowych, ale warunkiem ich dalszego rozwoju jest uczenie się ustawiczne.

Z uwagi na to, że dzieci i młodzież z uszkodzonym słuchem stanowią grupę bardzo zróżnicowaną pod względem możliwości odbioru informacji, które z kolei determinują zarówno wybór optymalnego kanału, jak i sposób komunikowania się, każde badanie z zastosowaniem standaryzowanych narzędzi powinno być poprzedzone oceną funkcjonalną, składająca się z takich elementów, jak: wywiad z rodzicami, opinia nauczyciela, obserwacja dziecka/ucznia w grupie/klasie oraz w kontakcie indywidualnym. Pozwoli to na zorganizowanie odpowiednich warunków indywidualnej diagnozy, jak i wybór adekwatnie dostosowanych narzędzi.

### **Adaptacja procesu diagnostycznego i narzędzi diagnostycznych dla osób funkcjonalnie słyszących**

#### **a) Dostosowanie warunków badania:**

W przypadku dzieci i młodzieży funkcjonalnie słyszących w sytuacji indywidualnie przeprowadzanej diagnozy nie ma potrzeby dostosowywania czasu pracy. Z uwagi na dobre możliwości odbioru informacji kanałem słuchowym, oczywiście w warunkach sprzyjających akustycznie, przekazywanie poleceń podczas badania powinno odbywać się w formie ustnej. W celu zapewnienia optymalnego odbioru informacji, należy natomiast zadbać o to, aby badany miał sprawnie działające protezy słuchowe, jeśli jest to dla niego pomocne, aby korzystał z systemów FM, IR lub pętli indukcyjnej, aby mógł obserwować twarz diagnosty i ewentualnie wspierać się odczytywaniem mowy z ust - odnosi się to głównie do osób z lekkim obniżeniem sprawności słyszenia. Konieczne może się okazać powtórzenie polecenia oraz upewnienie się, że dziecko/uczeń rozumie usłyszaną instrukcję – w tym celu warto poprosić o wymienienie kolejnych czynności, które badany ma wykonać.

Dostosowanie warunków przebiegu diagnozy może być też wskazane w przypadku badania funkcji słuchowych, takich, jak: różnicowanie i identyfikowanie fonemów opozycyjnych, analiza i synteza słuchowa, pamięć słuchowa. Zazwyczaj w diagnozie wymienionych funkcji badany nie może obserwować twarzy diagnosty, natomiast w odniesieniu do dzieci i młodzieży funkcjonalnie słyszących może zająć potrzeba modyfikacji przebiegu badania, polegająca na umożliwieniu badanemu obserwacji ust osoby diagnozującej. Dopuszczalne jest też przeprowadzenie badania wymienionych funkcji zgodnie ze standardami wyznaczonymi dla słyszących oraz powtórzenie go w zmodyfikowanych warunkach na kolejnym spotkaniu. Niewątpliwie uchroni to przed popełnieniem błędu diagnostycznego, jakim w tym przypadku może być stwierdzenie dysfunkcji w zakresie świadomości fonologicznej.

Kolejną sytuacją, kiedy konieczna może się okazać modyfikacja przebiegu badania, będzie diagnoza rozumienia wysłuchanych i samodzielnie przeczytanych tekstów. W pierwszym przypadku, należy mieć na uwadze, że nawet u uczniów funkcjonalnie słyszących na niższym poziomie może funkcjonować pamięć słuchowa. W związku z tym, badając rozumienie wysłuchanych tekstów warto mieć świadomość, że warunkiem niezbędnym jest tu zapamiętanie treści. Warto zatem zadać sobie pytanie: Co jest przedmiotem badania: rozumienie czy może pojemność pamięci słuchowej? Nie oznacza to, że nie należy tego typu badania przeprowadzać, natomiast konieczne jest zadbanie o prawidłową interpretację, a tym samym uniknięcie zbyt pochopnej oceny stwierdzającej, że dziecko/uczeń nie rozumie wysłuchanego tekstu. Podobnie w drugim przypadku – badania rozumienia samodzielnie przeczytanego tekstu – dla uniknięcia błędnych interpretacji warto zadbać o to, aby tekst był dostępny uczniowi podczas wykonywania zadań sprawdzających poziom rozumienia. W tej sytuacji wskazane jest, podobnie jak w badaniu funkcji słuchowych, wykonanie badania zgodnie z założonymi standardami, a następnie w warunkach zmodyfikowanych. Wyniki uzyskane w przypadku badania w wersji niezmodyfikowanej będą mogły być interpretowane ilościowo, natomiast ewentualne rozbieżności wynikające z dostosowania warunków, posłużą do oceny funkcjonalnej. W rezultacie pozwoli to na uzyskanie pełniejszego obrazu możliwości badanego dziecka/ucznia oraz zdiagnozowanie realnych deficytów.

#### b) Dostosowanie narzędzia diagnostycznego:

Do diagnozy dzieci i młodzieży funkcjonalnie słyszących wskazane jest stosowanie tych samych narzędzi, które są wykorzystywane do diagnozy dzieci i młodzieży słyszących. Nie ma potrzeby modyfikacji języka narzędzi. W przypadku zastosowania zaproponowanego wyżej sposobu postępowania odnośnie badania funkcji słuchowych oraz rozumienia treści wysłuchanych i samodzielnie przeczytanych tekstów, nie będzie też konieczna modyfikacja klucza oceny.

W procesie diagnozy dzieci i młodzieży funkcjonalnie słyszących należy uwzględnić, że w komfortowych warunkach akustycznych (wyciszone, pozbawione dystraktorów dźwiękowych pomieszczenie, kontakt jeden na jeden), które są zapewnione w sytuacji indywidualnego badania, osoby te mogą funkcjonować inaczej, niż w klasie, gdzie warunki te mogą być znacznie trudniejsze. Zatem w opracowaniu diagnozy, należy zaznaczyć, że badanie przebiegało w kontakcie indywidualnym, w sprzyjających akustycznie warunkach, a uzyskane wyniki należy traktować jako informację o potencjale badanego dziecka/ucznia.

### **Adaptacja procesu diagnostycznego i narzędzi diagnostycznych dla osób niedosłyszących**

#### a) Dostosowanie warunków badania:

W przypadku dziecka/ucznia niedosłyszącego dostosowywanie czasu pracy będzie uzależnione od rodzaju zadania diagnostycznego. Wydłużenia czasu mogą wymagać próby polegające na pracy z tekstem. Nie należy się w tym przypadku sugerować tempem czytania, które może nie odbiegać od tego, w jakim czytają słyszący rówieśnicy, bowiem pomimo prawidłowego tempa, uczeń może potrzebować więcej czasu (np. na dwukrotne przeczytanie), aby zrozumieć treść tekstu.

Biorąc pod uwagę, że w przypadku omawianej grupy dzieci uszkodzenie słuchu ogranicza odbiór wielu cech dystynktywnych głosek, to zarówno w kontaktach spontanicznych, jak i procesie terapeutycznym, ukierunkowanym na kształtowanie języka często korzystają one z odczytywania mowy z ust. W związku z tym dominującym kanałem odbioru treści przekazywanych w formie języka fonicznego może być kanał wizualno-słuchowy. W sytuacji diagnozy będzie zatem konieczne zapewnienie dziecku/uczniowi możliwości odczytywania mowy z ust. W przypadku, gdy kształtowanie języka przebiegało u dziecka z wykorzystaniem metod wspomagających, np. fonogestów czy daktylografii, należy umożliwić badanemu dostęp do przekazywanych treści z uwzględnieniem adekwatnego sposobu ułatwiającego pełny dostęp do przekazywanych przez diagnostę treści. Wskazane też byłoby zapewnienie możliwości stałego korzystania z treści polecenia dostępnej w formie pisemnej.

#### b) Dostosowanie narzędzia diagnostycznego

W tym przypadku modyfikacja powinna dotyczyć przede wszystkim sposobu formułowania poleceń. Polecenia powinny być sformułowane w sposób jasny, nie powinny zawierać zdań złożonych, zawierających informacje o konieczności wykonania kilku czynności. Wskazane jest, aby złożone polecenie podzielone zostało na kilka prostych, podanych w formie wypunktowanej. W przypadku uczniów wykorzystujących fonogesty test powinien być zaopatrzony w nagranie, na którym translator przekazuje polecenia z użyciem fonogestów oraz pisemną formę polecenia. Dostosowanie to powinno dotyczyć wszelkich narzędzi stosowanych do diagnozy tej grupy dzieci i młodzieży (testów wystandaryzowanych, jak nieformalnych testów osiągnięć, kwestionariuszy wywiadu, kwestionariuszy ankiety itp.).

W odniesieniu do testów badających możliwości intelektualne (testy inteligencji), składających się z części niewerbalnej oraz werbalnej należy wziąć pod uwagę, że dzieci z uszkodzeniami słuchu mogą uzyskiwać w części werbalnej znacznie niższe wyniki w porównaniu do grupy uczniów słyszących, co będzie również wpływało na ogólny wynik badania. W takiej sytuacji można uzupełnić badanie o ocenę jakościową poziomu funkcji językowych lub skorzystać z wystandaryzowanych testów niewerbalnych, w których ani badany, ani diagnosta nie muszą używać mowy. Dostępne są też testy z opracowanymi normami dla dzieci z uszkodzonym słuchem (wspominana już wcześniej

Międzynarodowa Wykonaniowa Skala Leitera, wyposażona w normy dla dzieci w wieku 3 - 15 lat oraz dla dzieci niesłyszących w wieku 3 – 14 lat). Obecnie trwają też prace nad nową standaryzacją wspomnianej skali dla populacji dzieci z uszkodzeniami słuchu.

W przypadku, gdy brakuje testów do badania populacji niedosłyszących dzieci i młodzieży z określonej grupy wiekowej, a zastosowanie tych, które są wystandaryzowane na grupie osób słyszących wydaje się być nieuzasadnione, należałoby opracować nowe narzędzia diagnostyczne.

W przypadku testów badających percepcję wzrokową modyfikacja dla dzieci i młodzieży niedosłyszących powinna dotyczyć, podobnie jak wyżej, przede wszystkim sposobu formułowania poleceń oraz dokonania translacji z użyciem fonogestów i umożliwienia stałego dostępu do pisemnej formy polecenia. W tym przypadku, wykonanie przez dziecko zadania powinno poprzedzać wykonanie zadań przykładowych o niskim stopniu trudności, co pozwoli diagnoście upewnić się, czy badane dziecko/uczeń rozumie polecenie.

Testy badające funkcje analizatora słuchowego będą wymagały modyfikacji w zależności od funkcjonowania badanego dziecka/ucznia. Istnieje potrzeba opracowania testów do badania świadomości fonologicznej dzieci/uczniów niedosłyszących. Próby te mogłyby być poddawane jedynie ocenie jakościowej wpisującej się w diagnozę funkcjonalną.

Kolejną grupą narzędzi diagnostycznych są testy badające czytanie i pisanie (dekodowanie oraz rozumienie czytanego tekstu). W przypadku rozumienia istnieje potrzeba opracowania i wystandaryzowania testów dla uczniów z uszkodzonym słuchem. Wskazane jest, aby wyniki uzyskane na podstawie badania tymi testami dawały informacje o poziomie rozumienia czytanego tekstu. Zatem teksty powinny być opracowane w taki sposób, aby prezentowały różne poziomy trudności (z uwzględnieniem współczynnika mglistości Gunninga lub skali Sigurda). Pozwoliłoby to lepiej prognozować osiągnięcia szkolne uczniów z uszkodzeniami słuchu. Do tej grupy dzieci i młodzieży należy też w badaniu omawianych umiejętności zastosować wskazówki sformułowane dla funkcjonalnie słyszących.

W każdym z omawianych przypadków polecenia powinny też być zaprezentowane w postaci pisemnej (oczywiście dla tych, którzy już umiejętność czytania opanowali).

### **Adaptacja procesu diagnostycznego i narzędzi diagnostycznych dla osób słabosłyszących**

#### **a) Dostosowanie warunków badania:**

Analizując potrzeby osób słabosłyszących w zakresie warunków koniecznych do prowadzenia rzetelnych badań diagnostycznych, należy uwzględnić następujące aspekty: dostosowanie czasu pracy, stworzenie warunków do lepszego słyszenia, stworzenie warunków do lepszej wzrokowej



percepcji wypowiedzi słownych, zapewnienie formy przekazu treści optymalnej dla badanego, stworzenie możliwości lepszego rozumienia przekazywanych treści.

Badanie osób słabosłyszących stwarza konieczność wydłużenie czasu pracy w trakcie wykonywania zadań diagnostycznych. Jedynie podczas badania testami niewerbalnymi czas pracy może być taki sam jak dla osób z prawidłowo funkcjonującym słuchem, gdyż w tym przypadku zarówno instrukcja, jak i wykonanie zadania odbywa się bez użycia języka, a więc szanse osoby słabosłyszącej są porównywalne do innych badanych.

Przy zastosowaniu testów wykonaniowych, w których, co prawda, badany wykonuje polecenie bez użycia języka, ale instrukcja ma charakter słowny, będzie konieczne wydłużenie czasu pracy, by zadbać o właściwe zrozumienie instrukcji słownej.

Wszelkiego rodzaju testy werbalne będą szczególnie trudne dla ucznia słabosłyszącego, gdyż głębokie uszkodzenie słuchu i odbiór mowy kanałem wzrokowym utrudnia i spowalnia proces rozumienia poleceń, instrukcji, a także treści zadań testowych. Powoduje także poważne opóźnienia w rozwoju mowy czynnej, a wtórnie w rozwoju poznawczym, co powoduje, że badany wkłada wiele wysiłku i czasu w sformułowanie językowej odpowiedzi na postawione zadania diagnostyczne. W odniesieniu do tej grupy zadań czas przeznaczony na ich wykonanie musi zostać znacznie wydłużony, uwzględniając wszystkie trudności percepcyjne i tempo pracy badanego.

Chcąc stworzyć optymalną sytuację badawczą dla osoby słabosłyszącej, konieczne jest zapewnienie dobrych warunków akustycznych oraz zapewnienie możliwości wykorzystania wszystkich urządzeń technicznych, audioprotetycznych wzmacniających odbiór dźwięków uszkodzonym narządem. Dobre warunki akustyczne to wyciszona sala, bez pogłosu, najlepiej profesjonalnie wytłumiona akustycznie. Można też zapewnić podobne warunki pracując w sali z dywanem, firanami, zasłonami i umeblowaniem, które będzie pochłaniało pogłos. Ważne jest ograniczenie dodatkowych bodźców akustycznych dobiegających z zewnątrz, mogących rozpraszać osobę uczestniczącą w badaniu. Pomieszczenie takie powinno mieć zainstalowaną pętlę indukcyjną, dostępne systemy FM lub IR. Szczególnie u dzieci młodszych, w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym należy sprawdzić czy indywidualne protezy słuchowe, z których korzysta dziecko działają, czy mają sprawną baterię. Nawet jeśli osoba słabosłysząca korzysta tylko z resztek słuchowych, to możliwość ich maksymalnego wykorzystania jest niezwykle ważna dla komunikacji, a w konsekwencji dla ostatecznego wyniku badania.

Osoba słabosłysząca najczęściej odbiera mowę polisensorycznie, a więc wykorzystując nie tylko zaburzoną percepcję słuchową, ale przede wszystkim zmysł wzroku, tzw. wzrokową percepcję

wypowiedzi słownych oraz percepcję kinestetyczno-dotykową. W sytuacji diagnozy będzie zatem konieczne zapewnienie dziecku/uczniowi odpowiednich warunków maksymalnego wykorzystania wszystkich tych zmysłów w trakcie komunikacji. Aby zapewnić optymalne warunki do percepcji wzrokowej, należy zadbać o dobrze oświetlone pomieszczenie. Najważniejsze jest jednak stworzenie możliwości odczytywania mowy z ust, a więc relacja face to face diagnosty i badanego, dobre oświetlenie twarzy, która jest w trakcie całego badania odsłonięta, dobrze widoczna (np. bez zarostu). Osoba badająca musi uwzględnić wszystkie zasady prawidłowego komunikowania się z osobą z uszkodzonym słuchem (Krakowiak 2012; Krakowiak, Kołodziejczyk, Borowicz, Domagała-Zyśk 2011).

Wybór formy przekazu treści, optymalnej dla słabosłyszącej osoby badanej, nie jest prosty i wymaga często wnikliwej obserwacji dziecka, wywiadu z jego rodzicami, aby poznać wszystkie możliwości komunikowania się z nim oraz określić te preferowane, a jednocześnie pozwalające w najlepszym stopniu komunikować się skutecznie. W przypadku, gdy kształtowanie języka przebiegało u dziecka z wykorzystaniem metod wspomagających, np. fonogestów czy daktylografii, należy umożliwić badanemu dostęp do przekazywanych treści z uwzględnieniem adekwatnego sposobu komunikacji. Wskazane też byłoby zapewnienie możliwości stałego korzystania z treści polecenia dostępnej w formie pisemnej. Wśród osób słabosłyszących jest liczna grupa osób dobrze znających język migowy, a często nawet rodzimych użytkowników tego systemu komunikacji. Z kolei absolwenci szkół specjalnych znają również system językowo-migowy. Jednocześnie umiejętności w zakresie mowy dźwiękowej, zarówno czynnej jak i biernej są bardzo zróżnicowane: od wysokich do znacznie ograniczonych. Osoba słabosłysząca może więc preferować:

- komunikację ustną z możliwością wzrokowo-słuchowego odbioru mowy (terapeuta, tutor, rodzic, który potrafi mówić tak, że dziecko rozumie i który rozumie niewyraźne wypowiedzi dziecka),
- komunikację ustną ze wspomaganiami fonogestów (terapeuta, transliterator, rodzic, film z instrukcją nagrany z fonogestami),
- komunikację ustną z wykorzystaniem daktylografii (terapeuta, transliterator, rodzic, film z instrukcją nagrany z daktylografią),
- komunikację z wykorzystaniem pisma (gotowe teksty instrukcji i zadań testowych przygotowane w wersji zapisanej, w sytuacji rozmowy wymiana informacji poprzez zapisywanie na kartce zarówno przez badającego jak i przez badanego, zastosowanie symultanicznej transliteracji tekstowej - speech to tekst, filmu z napisami),
- komunikację z wykorzystaniem polskiego języka migowego (PJM) (terapeuta, tłumacz języka migowego, rodzic, film z instrukcją i treścią zadań testowych nagrany w PJM),
- komunikację z wykorzystaniem systemu językowo-migowego (SJM) (terapeuta, tłumacz języka migowego, rodzic, film z instrukcją i treścią zadań testowych nagrany w PJM).

Po ocenie umiejętności komunikacyjnych osoby badanej oraz badającej, należy podjąć decyzję który z dostępnych sposobów komunikacji (mowa, mowa z fonogestami, pismo, daktylografia, PJM, SJM) oraz form przekazu tej informacji (terapeuta komunikuje się samodzielnie lub z pomocą rodzica, tutora, transliteratora, tłumacza języka migowego, wykorzystując film z właściwą adaptacją narzędzia) będzie odpowiedni do rodzaju narzędzia diagnostycznego, które ma być wykorzystane w badaniu.

#### b). Dostosowanie narzędzia diagnostycznego

Najważniejszą formą dostosowania narzędzia diagnostycznego do potrzeb osoby słabosłyszącej jest dostosowanie języka. Narzędzia diagnostyczne mające charakter testów niewerbalnych nie będą wymagały żadnej adaptacji. Zarówno przekazanie instrukcji, jak i wykonanie zadania będą się odbywać bez użycia języka. W przypadku narzędzi o typie testów wykonaniowych, konieczne jest dostosowanie języka instrukcji do zadań.

W pozostałych przypadkach narzędzi o charakterze werbalnym modyfikacja powinna dotyczyć języka, stosowanego zarówno w instrukcji, poleceniach, jak też w treści zadań testowych (szczegółowe informacje na ten temat w rozdziale II. 2. Krakowiak K., Kołodziejczyk R., *Wskazówki dotyczące dostosowania języka narzędzi diagnostycznych dla dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zob. również Krakowiak i inni 2016*).

Polecenia powinny być sformułowane w sposób jasny, nie powinny zawierać zdań złożonych, zawierających informacje o konieczności wykonania kilku czynności. Wskazane jest, aby złożone polecenie podzielone zostało na kilka prostych, podanych w formie wypunktowanej. Zarówno słownictwo, jak i konstrukcje składniowe powinny być w miarę możliwości proste, powszechnie używane. Należy uwzględnić w instrukcji możliwość kilkukrotnego powtórzenia polecenia, aż dziecko odczyta je z ust i zrozumie. Pomocne może być też wyjaśnienie niezrozumiałych terminów, zdefiniowanie, szczegółowe omówienie treści, których dotyczą zadania testowe. W wyjątkowych sytuacjach może być konieczne rozłożenie badania na kilka etapów. Etap pierwszy wprowadzający będzie wtedy polegał na przygotowaniu dziecka do badania poprzez wytrenowanie koniecznych do badania umiejętności, czy zalecając lekturę wprowadzającą ucznia w zakres wiedzy niezbędny, aby uczestniczyć w badaniu. Dopiero kolejnym etapem będzie właściwe badanie. Wersja zmodyfikowana narzędzia diagnostycznego może być wzbogacona o dodatkowe elementy graficzne (zdjęcia, ilustracje, filmy, wykresy itd.), które będą pomocne w rozumieniu treści przekazu słownego.

W przypadku uczniów wykorzystujących fonogesty, daktylografię PJM lub SJM test powinien być zaopatrzony w nagranie, na którym translator czy tłumacz przekazuje polecenia z użyciem tych środków przekazu oraz pisemną formę polecenia. Dostosowanie to powinno dotyczyć wszelkich

narzędzi stosowanych do diagnozy tej grupy dzieci i młodzieży (testów wystandaryzowanych, jak nieformalnych testów osiągnięć, kwestionariuszy wywiadu, kwestionariuszy ankiety itp.).

W odniesieniu do testów badających możliwości intelektualne (testy inteligencji), składających się z części niewerbalnej oraz werbalnej należy wziąć pod uwagę, że dzieci z uszkodzeniami słuchu mogą uzyskiwać w części werbalnej znacznie niższe wyniki w porównaniu do grupy uczniów słyszących, co będzie również wpływało na ogólny wynik badania. W takiej sytuacji można uzupełnić badanie o ocenę jakościową poziomu funkcji językowych lub skorzystać z wystandaryzowanych testów niewerbalnych, w których ani badany, ani diagnosta nie muszą używać mowy. Dostępne są też testy z opracowanymi normami dla dzieci z uszkodzonym słuchem (wspominana już wcześniej Międzynarodowa Wykonaniowa Skala Leitera, wyposażona w normy dla dzieci w wieku 3 - 15 lat oraz dla dzieci niesłyszących w wieku 3 – 14 lat). Obecnie trwają też prace nad nową standaryzacją wspomnianej skali dla populacji dzieci z uszkodzeniami słuchu.

W przypadku, gdy brakuje testów do badania populacji słabosłyszących dzieci i młodzieży z określonej grupy wiekowej, a zastosowanie tych, które są wystandaryzowane na grupie osób słyszących wydaje się być nieuzasadnione, należałoby opracować nowe narzędzia diagnostyczne.

W przypadku testów badających percepcję wzrokową modyfikacja dla dzieci i młodzieży słabosłyszących powinna dotyczyć, podobnie jak wyżej, przede wszystkim sposobu formułowania poleceń oraz dokonania translacji z użyciem fonogestów i umożliwienia stałego dostępu do pisemnej formy polecenia. W tym przypadku, wykonanie przez dziecko zadania powinno poprzedzać wykonanie zadań przykładowych o niskim stopniu trudności, co pozwoli diagnoście upewnić się, czy badane dziecko/uczeń rozumie polecenie.

Testy badające funkcje analizatora słuchowego będą wymagały modyfikacji w zależności od funkcjonowania badanego dziecka/ucznia. Istnieje potrzeba opracowania testów do badania świadomości fonologicznej dzieci/uczniów niedosłyszących. Próby te mogłyby być poddawane jedynie ocenie jakościowej wpisującej się w diagnozę funkcjonalną.

Testy badające czytanie i pisanie (dekodowanie oraz rozumienie czytanego tekstu). W przypadku rozumienia istnieje potrzeba opracowania i wystandaryzowania testów dla uczniów z uszkodzonym słuchem. Wskazane jest, aby wyniki uzyskane na podstawie badania tymi testami dawały informacje o poziomie rozumienia czytanego tekstu. Zatem teksty powinny być opracowane w taki sposób, aby prezentowały różne poziomy trudności (z uwzględnieniem współczynnika mglistości Gunninga lub skali Sigurda). Pozwoliłoby to lepiej prognozować osiągnięcia szkolne uczniów z uszkodzeniami

słuchu. Do tej grupy dzieci i młodzieży należy też w badaniu omawianych umiejętności zastosować wskazówki sformułowane dla funkcjonalnie słyszących.

W każdym z omawianych przypadków polecenia powinny też być zaprezentowane w postaci pisemnej (oczywiście dla tych, którzy już umiejętność czytania opanowali).

### **Adaptacja procesu diagnostycznego i narzędzi diagnostycznych dla osób funkcjonalnie niesłyszących**

W grupie osób funkcjonalnie niesłyszących, czyli takich które z powodu głębokiego lub znacznego ubytku słuchu w ogóle nie odbierają dźwięków w komunikowaniu językowym, wyróżnić należy dwie grupy (podział ze względu na czas wystąpienia uszkodzenia słuchu):

- 1) osoby z uszkodzeniem postlingwalnym, u których uszkodzenie słuchu wystąpiło po nabyciu kompetencji językowych; zazwyczaj osoby te biegle posługują się językiem polskim;
- 2) osoby z uszkodzeniem prelingwalnym, czyli te, które urodziły się z uszkodzeniem słuchu, bądź straciły słuch w pierwszym roku życia, czyli przed rozpoczęciem nabywania mowy;
- 3) osoby z uszkodzeniem perilingwalnym, u których uszkodzenie mowy nastąpiło w trakcie nabywania mowy i utrudniło lub uniemożliwiło opanowanie wszystkich podsystemów języka.

Powyższy podział w dużej mierze determinuje specyficzne potrzeby komunikacyjne osób przynależących do wymienionych grup. Dla osób z uszkodzeniem postlingwalnym zazwyczaj wystarczające jest np. opracowanie transkrypcji poszczególnych dźwiękowych elementów narzędzia i dołączenie jej w postaci tekstu drukowanego bądź wyświetlanego na ekranie. W szczególnych przypadkach niezbędne może się okazać udostępnienie pewnych elementów badania w postaci obrazów lub sekwencji wideo. Przygotowując materiały tekstowe, należy pamiętać o ogólnie przyjętych zasadach udostępniania treści tekstu (język, odpowiednia czcionka, kontrast, użyte kolory).

Jeśli osoba badana sprawnie posługuje się językiem ojczystym, wykorzystanie materiałów drukowanych, jako alternatywy dla materiałów dźwiękowych nie pociąga za sobą konieczności wydłużania czasu przeznaczonego na badanie czy zapoznanie się z instrukcją. Przyjmuje się, że przeciętne tempo czytania ucznia klasy 6 wynosi około 108-120 słów na minutę, podczas gdy umiarkowane tempo wypowiedzi mieści się w granicach 125-150 słów na minutę. Statystyki te można uwzględnić projektując procedurę diagnostyczną. Określenie sprawności czytania powinno być poprzedzone przynajmniej ogólną diagnozą specjalisty wspomagającego dziecko podczas badania.

Przygotowując materiały tekstowe należy również uwzględnić i uwypuklić w tekście te elementy, które są naturalne dla języka mówionego (takie jak akcent, intonacja, iloczas itp.), a których przekazanie jest utrudnione w formie pisemnej (o ile wymienione elementy prozodii mowy mogą mieć wpływ na zrozumienie i odbiór treści pytań bądź instrukcji).

Zupełnie innego podejścia wymaga dostosowanie narzędzi diagnostycznych do badania dzieci z głębokim i znacznym prelingwalnym uszkodzeniem słuchu. Osoby te zazwyczaj komunikują się z użyciem polskiego języka migowego (PJM), systemu językowo- migowego (SJM) lub miganych idiolektów, a język ojczysty traktują jako język obcy, nabywany wówczas jako drugi. Osoby z tym typem niepełnosprawności słuchu, korzystając z aparatu słuchowego, są w stanie spostrzec, że ktoś mówi, ale nie są w stanie zrozumieć, co mówi (K. Krakowiak 2012, s. 124). Rozwój mowy w tej grupie dzieci bywa zwykle znacząco utrudniony lub zablokowany mimo zastosowania protez słuchowych. Materiały drukowane jako alternatywa dla dźwiękowych elementów narzędzi diagnostycznych znajdują ograniczone zastosowanie dla tej grupy osób. Wśród najbardziej korzystnych i efektywnych metod i środków stanowiących dostosowanie do możliwości językowych dziecka należy uznać materiały wideo zawierające nagrania elementów badania z tłumaczeniem na język migowy (PJM lub SJM) lub transkrypcją z zastosowaniem metody fonogestów.

Wysoce pożądana i zalecana jest również obecność osoby wspomagającej podczas badania (tłumacz/transliterator), posługującej się takim samym kodem językowym, co badane dziecko. Zalecane jest również, aby tłumacz/osoba wspomagająca była zaznajomiona z badanym zagadnieniem, narzędziem, jego słownictwem i poziomem językowym oraz procedurą diagnostyczną. Osoba wspomagająca powinna upewniać się podczas badania, czy poszczególne pytania i instrukcje zostały poprawnie zrozumiane przez badane dziecko.

Należy zapewnić osobie badanej możliwość kilkukrotnego odtworzenia przygotowanych materiałów wideo, jak również kierowania pytań do osoby wspomagającej i badacza (nawet jeśli w pierwotnej wersji narzędzia nie dopuszcza się komunikacji z osobami trzecimi podczas badania). Tłumacz/transliterator powinien rozróżniać, które pytania badanego dotyczą np. kwestii technicznych związanych z procesem udzielania odpowiedzi, starając się unikać dyskusji na tematy będące przedmiotem badania, aby nie wpływać na odpowiedzi osoby badanej.

Konieczność dodatkowego objaśniania pytań oraz interaktywnych instrukcji powinna zostać uwzględniona podczas planowania czasu wyznaczonego na wykonanie zadania, stosownie do czasu trwania materiałów wideo i czasu niezbędnego na komunikację z osobą wspomagającą. Niezależnie od udostępnienia materiałów wideo i zapewnienia obecności tłumacza teksty pytań i objaśnień

powinny być przygotowane z uwzględnieniem ogólnych zaleceń dotyczących możliwości poprawy ich czytelności i odbioru, wśród których wymienić można:

- używanie języka uniwersalnego, krótkich zdań, zbudowanych z powszechnie używanych i rozumianych słów;
- w miarę możliwości unikanie specjalistycznych określeń i skrótów (w przypadku konieczności ich użycia należy je objaśniać przy pierwszym użyciu);
- unikanie określeń metaforycznych oraz wyrażeń frazeologicznych;
- stosowanie poprawnej interpunkcji.

Pozostałe zalecenia oraz wskazówki jak modyfikować język tekstów użytych w narzędziach diagnostycznych zostały omówione w rozdziale dotyczącym dostosowania języka (II. 2. Krakowiak, Kołodziejczyk: *Adaptacje narzędzi diagnostycznych – dostosowanie języka*).

## **Bibliografia**

Domagała-Zyśk E. (red.i tłum. 2009). *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, Lublin: Wyd. KUL

Krakowiak K. (2006). *Pedagogiczna typologia uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych*. W: „*Nie głos, ale słowo...*” *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*. Red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan. Lublin: Wydawnictwo KUL, s.255-288;

Krakowiak K. (2012), *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Krakowiak K., Kołodziejczyk R., Borowicz A., Domagała-Zyśk E. (2011). *Student niesłyszący we wspólnocie akademickiej. Informator o warunkach edukacji wyższej osób z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Krakowiak K., Borowicz A, Dłużniewska A., Głodzik B., Kołodziejczyk R., Krawiec M. (2016). *Wskazówki dla autorów i wydawców podręczników szkolnych dotyczące sposobu opracowania tekstów dostosowanych do rozwoju językowego uczniów oraz minimalne standardy dostępności treści podręczników szkolnych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym z niepełnosprawnościami , z trudnościami w uczeniu się lub komunikowaniu)*. Materiał dostępny na stronie MEN.

Périer, O. (1992). *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu. Aspekty medyczne, wychowawcze, socjologiczne i psychologiczne.* Przeł. T. Gałkowski. Warszawa: WSiP.

Szczepankowski B. (1999). *Niesłyszący – Głusi – Głuchoniemi. Wyrównywanie szans.* Warszawa: WSiP.

## **Streszczenie**

Celem rozdziału jest prezentacja standardów dotyczących przygotowania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu z uwzględnieniem zróżnicowania wewnętrznego tej grupy. Autorki przedstawiają zarówno klasyfikacje logopedyczne jak i pedagogiczne osób dotkniętych tą niepełnosprawnością. Dla celów stawiania diagnozy najbardziej przydatna jest typologia funkcjonalna, w ramach której wyodrębniamy grupę: funkcjonalnie słyszący, niedosłyszący, słabosłyszący lub niesłyszący. Na funkcjonowanie społeczne poszczególnych osób wpływ ma: rodzina, w której dziecko się wychowuje, kod komunikacyjny czyli język używany w codzienności oraz doświadczenia edukacyjne i rehabilitacyjne. Zasady adaptacji zarówno narzędzi diagnostycznych, jak i całego procesu diagnostycznego zostały zaprezentowane w czterech blokach, uwzględniających zróżnicowanie funkcjonalne osób z uszkodzeniami słuchu. W grupie osób funkcjonalnie słyszących najważniejszą formą dostosowania jest troska o komfortowe warunki akustyczne i wizualne podczas badania. Osoby niedosłyszące potrzebują dostosowania warunków akustycznych i wizualnych. Może być również potrzebny sprzęt do radiowego przekazywania fal akustycznych, teksty zapisane, a także dostosowanie języka do potrzeb dzieci z tej grupy. Dla osób słabosłyszących dodatkowo może okazać się konieczne wykorzystanie fonogestów, alfabetu palcowego, systemu językowo-migowego czy języka migowego. Zaś osoby funkcjonalnie głuche, które nie potrafią korzystać ze słuchu i odczytywania z ust w trakcie rozmowy będą mogły korzystać głównie z języka migowego, systemu językowo-migowego, alfabetu palcowego oraz fonogestów, a także tekstu ułatwionego w wersji zapisanej. Uwzględnienie tych wszystkich wskazówek sprawia, że możliwe staje się rzetelne przeprowadzenie badań.

## **Abstract**

The aim of this chapter is to present standards for the preparation and adaptation of diagnostic tools and diagnostic process for hearing impaired children and adolescents, taking into account the internal diversity of this group. The authors present both logopedic and pedagogical classifications of persons affected by this disability. For diagnostic purposes, functional typology is the most useful, in which we distinguish functional hearing, hearing impaired, deaf or hard of hearing. The social functioning of individuals is influenced by: the family in which the child is raised, the communication code, the language used in everyday life, and the educational and rehabilitation experiences. The



principles of adaptation of both diagnostic tools and the entire diagnostic process were presented in four blocks, taking into account the functional differentiation of people with hearing impairment. In the group of functional hearing people, the most important form of adjustment is to care for comfortable acoustic and visual conditions during the study. Hearing impaired people need to have acoustic and visual conditions adapted. They may also need equipment for radio transmissions, prepared written texts, and language adaptation to the needs of children in this group. In addition, it may be necessary to use fonogesty (cued speech), linguistic-sign language system, the finger alphabet or sign language. Functional deaf and hard-of-hearing people who are unable to use lip reading technique will take advantage mainly from the sign language, the linguistic-sign language system, the finger alphabet and the fonogesty (cued speech) as well as the simplified text. Taking all these guidelines into account will help to carry out a fair study.

### III. 3. Standardy i wskazówki przygotowywania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera

#### A. Status nozologiczny spektrum autyzmu i zespołu Aspergera dla potrzeb diagnozy klinicznej dziecka

Spektrum autyzmu i zespół Aspergera to zaburzenia całościowe zaburzenia neurorozwojowe, które charakteryzującą specyficznymi zespołem objawów psychopatologicznych. Obraz psychopatologiczny zaburzenia tworzą: upośledzenie empatii, niezdolność do rozpoznawania i wyrażania stanów emocjonalnych w sposób społecznie akceptowalny, trudności w werbalnym i niewerbalnym porozumiewaniu się, problemy w przystosowaniu się do zmienionych sytuacji życiowych, powtarzalne i sztywne wzorce aktywności, zawężenie zainteresowań, a w konsekwencji zakłócenie interakcji społecznych. W Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD-10) Światowej Organizacji Zdrowia, która w Polsce wciąż jest podstawą klinicznej diagnozy dziecka, w obrębie całościowych zaburzeń rozwojowych (F.84) mieści się kilka jednostek diagnostycznych<sup>9</sup>:

- F80.0 Autyzm dziecięcy,
- F84.1 Autyzm atypowy,
- F84.2 Zespół Retta,
- F84.3 Inne dziecięce zaburzenia dezintegracyjne,
- F84.4 Zaburzenia hyperkinetyczne z upośledzeniem umysłowym i ruchami stereotypowymi,

---

<sup>9</sup> Podział na poszczególne jednostki w obrębie całościowych zaburzeń rozwojowych, jak również kwestia istnienia samego spektrum jest wciąż przedmiotem wielu dyskusji wśród badaczy i klinicystów (Berlinger i Smith, 2001). Najwięcej kontrowersji dotyczy statusu zespołu Aspergera. Objawy zespołu Aspergera, po raz pierwszy zostały opisane w 1944 r. przez wiedeńskiego psychiatrę Hansa Aspergera, pierwotnie były określane mianem psychopatii autystycznej. Obecnie obowiązująca nazwa – zespół Aspergera – została wprowadzona w 1981 r. przez Lornę Wing, która opisała grupę dzieci i dorosłych, u których zaobserwowała taki sam profil cech i zachowań, jakie Asperger przedstawił w swej pracy, a mianowicie: naiwny i nieprawidłowy sposób uczestniczenia w relacjach społecznych, tendencję do monologowania na specyficzne tematy, zaburzenia prozodii i mowy ciała, a także słabą koordynację ruchową (Wing, 1981; Pisula, 2000, 26).

- F84.5 Zespół Aspergera<sup>10</sup>,
- F84.9 Całościowe zaburzenia rozwojowe nieokreślone.

Nasilenie i proporcje objawów są zróżnicowane zarówno w obrębie grupy całościowych zaburzeń rozwojowych ze spektrum autyzmu, jak też w zakresie poszczególnych jednostek w jej obrębie wyodrębnianych, przez co całościowe zaburzenia rozwojowe sytuuje się w obrębie autystycznego kontinuum (Wing, 1981) lub spektrum zaburzeń autystycznych (ASD – *Autistic Spectrum Disorders*) (Bryńska, 2011b). W świetle literatury przedmiotu szczególnie niejasny jest status zespołu Aspergera. Jedni głoszą pogląd, że zespół Aspergera jest pewną odmianą autyzmu dziecięcego, charakteryzującą się najmniejszym nasileniem objawów, przez co jest tożsamy z tzw. „wysoko” funkcjonującym autyzmem (HFA, *High Functioning Autism*)<sup>11</sup>, co oznacza wysokie możliwości intelektualne i wyższą niż w przypadku autyzmu sprawność w posługiwaniu się językiem (Schopler, 1996), natomiast inni postulują, by ujmować ten zespół jedynie w powiązaniu ze spektrum, a nie wewnątrz niego i utworzyć dla niego odrębne kryteria diagnostyczne (Gillberg i Gillberg, 1989).

Istotne ustalenia w sposobie ujmowania zaburzeń autystycznych nastąpiły w klasyfikacji DSM-5 z 2013 r., w której zrezygnowano z terminu „całościowe zaburzenia rozwoju”, a wchodzące wcześniej w zakres tej grupy zaburzeń trzy jednostki chorobowe: 1) zaburzenia autystyczne, 2) zespół Aspergera i 3) całościowe zaburzenia rozwoju nie zdiagnozowane inaczej (ang. *Pervasive Developmental Disorder not Otherwise Specified, PDD-NOS*) objęto wspólną nazwą – spektrum zaburzeń autystycznych (*Autistic Spectrum Disorders – ASD*). Wprowadzono trójstopniową skalę spektrum zaburzeń autystycznych – ASD (od L1 do L3) określającą stopień nasilenia objawów i ich wpływ na codzienne funkcjonowanie dziecka (American Psychiatric Association, 2013). W świetle tej klasyfikacji objawy zaburzeń neurorozwojowych ze spektrum autyzmu należy rozpoznawać jako stan pewnego kontinuum zaburzeń autystycznych, a zespół Aspergera jako szczególną

<sup>10</sup> Według opisu zamieszczonego w tej klasyfikacji zespół Aspergera „różni się od autyzmu tym, że nie występuje w nim opóźnienie ani upośledzenie ogólnego rozwoju języka i funkcji poznawczych” (ICD-10, 213).

<sup>11</sup> Różnice między zespołem Aspergera a tzw. autyzmem wysokofunkcjonującym stały się przedmiotem ożywionej dyskusji. Utrwalił się pogląd, który wpłynął na kształt klasyfikacji spektrum zaburzeń autystycznych w DSM-5 (Sławińska, 2014), że wyodrębnianie zespołu Aspergera jako osobnej jednostki nozologicznej jest nieuzasadnione, gdyż obraz zaburzeń w tym zespole odpowiada objawom obserwowanym w przypadkach łagodnej formy autyzmu (HFA) (Schopler, 1996). Jednak wyniki badań dowodzą, że pomiędzy dziećmi z zespołem Aspergera a „wysoko funkcjonującymi” dziećmi z autyzmem występują istotne odmienności w rozwoju w okresie niemowlęcym i wczesnodziecięcym. Dzieci z zespołem Aspergera tworzą lepsze relacje z osobami znaczącymi (Szatmari, Tuff, Finlayson i in., 1990), a wyraźne symptomy zaburzeń rozwojowych pojawiają się u nich znacznie później niż u dzieci z łagodną formą autyzmu (Gillberg, 1998). Obraz kliniczny zespołu Aspergera u dzieci obejmuje: niegrabność ruchową (Gerhant, Olajossy i Olajossy-Hilkesberger, 2013), często rodzinne występowanie (Gillberg, 1989), związek z agresją (Everall i LeCouteur, 1990) – dzieci te częściej okazują się ofiarami zachowań agresywnych niż agresorami (Bryńska, 2009), natomiast dla dzieci z autyzmem wysoko funkcjonującym typowe są manieryzmy ruchowe i głębsze upośledzenie w sferze językowo-komunikacyjnej.

formę autyzmu<sup>12</sup> (Goldman i Scott, 2000), w którym występują zaburzenia językowe utrzymujące się przez całe życie z różnym nasileniem u poszczególnych osób.

Paradygmat problemów, które należy podjąć w diagnozie dzieci ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera znacznie wykracza poza medyczne kryteria rozpoznawania tego zespołu i w diagnozie funkcjonalnej obejmuje wszelkie zachowania, które dokonują się przy udziale języka, m.in.:

- poznawczą interpretację świata,
- emocjonalną ocenę zjawisk rzeczywistości,
- deklarowane przekonania i wartości,
- odnoszenie się do kontekstowych i sytuacyjnych uwarunkowań zachowań komunikacyjnych,
- zdolność do odczytywania i posługiwania się znakami niewerbalnymi.

Ze względu na powyższe aspekty diagnozowanie dzieci ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera wymaga transdyscyplinarnej oceny, nie tylko w aspekcie klinicznym, ale też psychologiczno-pedagogicznym i logopedycznym.

#### **B. Psychologiczno-pedagogiczna i logopedyczna charakterystyka dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera**

Przyjmuje się, że dzieci z cechami autyzmu i zespołem Aspergera prezentują normę intelektualną<sup>13</sup>, lecz profil sprawności poznawczych bywa często nieregularny, stąd do wskaźnika IQ uzyskiwanego na podstawie badań testowych należy podchodzić z pewną ostrożnością. Przebieg edukacji tych dzieci oraz ich funkcjonowanie w systemie szkolnym jest zdeterminowany występowaniem rozmaitych zaburzeń rozwojowych, w tym językowych, komunikacyjnych i interakcyjnych. Co prawda, kryteria diagnostyczne ICD-10 dla całościowych zaburzeń rozwojowych ze spektrum autyzmu i zespołu Aspergera wskazują jedynie na trzy ogólne kategorie objawów:

---

<sup>12</sup> Chociaż zespołu Aspergera nie uwzględniono w klasyfikacji Amerykańskiego Stowarzyszenia Psychiatrów DSM-5, to wszystko wskazuje na to, że zostanie on zachowany w klasyfikacji ICD-11, przygotowywanej przez Światową Organizację Zdrowia (Sławińska, 2014).

<sup>13</sup> W artykule nie uwzględniono zasad postępowania diagnostycznego w przypadkach dzieci z ciężką postacią autyzmu (tzw. autyzm Kannerowski), które nie opanowują języka (czasami posługują się alternatywnym systemem komunikacji), odznaczają się niepełnosprawnością intelektualną, u których zaburzenia mają charakter sprzężony

- 1) zaburzenia relacji społecznych,
- 2) trudności komunikacyjne,
- 3) stereotypowe i rutynowe zachowania.

Jednak, w odniesieniu do zespołu Aspergera, wymienione kryteria nie są w pełni zgodne z charakterystyką zespołu, jaką przedstawił sam Hans Asperger<sup>14</sup> (Attwood, 2000; Gillberg, 2005) i profilem zaburzeń, jakie mogą wystąpić u poszczególnych uczniów<sup>15</sup>. Zwykle ten zespół charakteryzują następujące objawy:

- upośledzenie społeczne,
- nieprawidłowości w podejmowaniu interakcji społecznych i brak umiejętności budowania relacji interpersonalnych,
- zaburzenia komunikacji werbalnej i pozawerbalnej, swoiste i nieprawidłowe użycie języka,
- trudności w rozumieniu zachowań innych ludzi,
- problemy z adekwatnym wyrażaniem własnych emocji i rozpoznawaniem emocji innych,
- specyficzne i pochłaniające zainteresowania (Leekam, Libby, Wing i in. 2000).

Należy też podkreślić, że wbrew często podawanym informacjom, że w zespole Aspergera nie występują istotne trudności w rozumieniu i użyciu struktur języka (Leekam, Libby, Wing i in. 2000), to właśnie objawy zaburzeń w zachowaniach językowych stanowią podstawowe kryterium rozpoznawania tego zespołu (Wing, 1981, 1988, 1991, 1996; Szatmari, Brenner i Nagy, 1989, Szatmari, Archer, Frisman i in. 1995; Szatmari, 1999; Gillberg 1989, Eisenmajer, Priori, Leekam i in. 1998; Joseph, Tager-Flusberg i Lord, 2002) i te w największym stopniu determinują funkcjonowanie dziecka w systemie szkolnym i środowisku społecznym.

Zaburzenia sprawności językowych, rozumianych jako umiejętność rozmienienia i aktualizowania struktur języka najwyraźniej objawiają się w sferze semantyczno-pragmatycznej i prozodycznej, a przez to obejmują:

---

<sup>14</sup> Hans Asperger, specjalista w dziedzinie pediatrii i psychiatrii, stwierdził, że u pacjentów, których badał, już od 2. roku życia występują charakterystyczne, stałe przez całe życie, takie cechy, jak: trudny kontakt z otoczeniem, nieumiejętność wyrażania emocji, słaba koordynacja ruchowa, przesadna intelektualizacja, szczególnie zainteresowania (Asperger, 1944; Pisula, 2000).

<sup>15</sup> Podejmowane próby utworzenia jasnych kryteriów diagnostycznych wciąż nie dają zadowalających wyników zapewne dlatego, że obraz psychopatologiczny zaburzeń autystycznych jest niejednorodny.

- nieprawidłowe interpretowanie konstrukcji metaforycznych i sensów ukrytych,
- formalizm w użyciu znaków językowych,
- repetytywność i pedantyczność wypowiedzi,
- idiosynkratyczne użycie słownictwa,
- transakcentacje, zmiany rytmu, nietypową intonację i modulację wypowiedzi.

Zaburzenia semantyczne skutkują nieumiejętnością rozumienia różnic w znaczeniu słów w zależności od kontekstu językowego i pozajęzykowego, rozumienia żartów, przysłów, frazeologizmów, tekstów poetyckich (Kerbel i Grunwell 1998), a także niektórych potocznych sformułowań i wyrażeń slangowych. Konsekwencją zaburzeń w rozpoznawaniu znaczeń kontekstowych i trudności w rozumieniu wskazówek prozodycznych są nieporozumienia w relacjach międzyludzkich: niedostrzeganie ironii, żartów słownych, podtekstów, sugestii i niedomówień<sup>16</sup> (Happé, 1995), co wpływa na specyficzny sposób przyswajania treści programu kształcenia, a przez to wymaga specjalnej metodyki kształcenia i oceniania dziecka w systemie szkolnym.

Zaburzenia sprawności komunikacyjnych, rozumianych jako respektowanie językowych reguł społecznych, sytuacyjnych i pragmatycznych (Grabias, 1997) bjawiają się jako:

- trudności w dopasowaniu formy wypowiedzi do kontekstu społecznego i sytuacyjnego,
- nieumiejętność odróżnienia informacji istotnych od nieistotnych, a przez to niezdolność do skutecznego i akceptowalnego realizowania intencji komunikacyjnych,
- u niektórych tendencja do monologowania na ulubione tematy, bez uwzględniania reakcji otoczenia (wielomówność), u innych – redukcja formalnej i semantycznej złożoności wypowiedzi, niezdolność do pełnego realizowania tematu i brak spójności w konwersacji.
- jednostronna komunikacja, brak reakcji na komentarze innych osób,

---

<sup>16</sup> Ironia, czyli używanie słów w celu wyrażenia treści przeciwstawnej do ich eksplicytnego znaczenia, stanowi stały element codziennej konwersacji. Rozpoznawanie ironii ma złożoną reprezentację umysłową i wymaga umiejętności odczytania intencji założonej przez interlokutora. Odbiorca komunikatu ironicznego powinien pojąć, że rozmówca nie przekazał literalnie znaczenia, a także to, że nie oczekiwał, by jego wypowiedź była rozumiana dosłownie (Bryńska, 2011a). Obecność wyraźnych wskazówek prozodycznych (zwłaszcza intonacyjnych), takich jak obniżenie wysokości głosu, zwiększenie natężenia głosu oraz spowolnienie tempa wypowiedzi, wskazuje na ironiczne znaczenie komunikatu. Dodatkowo wykorzystywane są wskazówki kontekstowe. W badaniach wykazano związek pomiędzy umiejętnościami wynikającymi z „teorii umysłu” a zdolnością do rozpoznawania ironii (Kaland, Møller-Nielsen, Smith i in., 2005).

- nieuwzględnianie punktu widzenia interlokutora,
- nieprzestrzegania naprzemienności ról w konwersacji.

Zaburzenia komunikacyjne utrudniają funkcjonowanie dziecka w środowisku rówieśniczym i mogą doprowadzać do trudności adaptacyjnych w szkole. W związku z tym istotne jest rozpowszechnienie informacji o specyfice zachowań autystycznych wśród uczniów, nauczycieli i pozostałego personelu szkoły.

Zaburzenia sprawności interakcyjnych, rozumianych jako zdolność do nadawania znaczeń zachowaniom ludzkim dotyczą:

- rozpoznawania informacji prawdziwych i nieprawdziwych,
- rozumienia wskazówek i reguł społecznych (brak taktu, nadmierna szczerość raniąca uczucia innych osób, niezdolność do wypowiedzania sądów konwencjonalnych, niezgodnych ze stanem rzeczy),
- niechęć do nawiązywania relacji społecznych i podążania za działaniami grupy (brak potrzeby bycia z innymi, preferowanie indywidualnej aktywności, tendencja do izolowania się),
- podtrzymywania kontaktu w sposób werbalny i niewerbalny (ubogi zakres znaków mimicznych i gestowych, trudności w regulowaniu fizycznej bliskości z innymi i kontaktu wzrokowego (wpatrywanie się lub unikanie wymiany spojrzeń),
- odczytywania znaków niewerbalnych i treści kontekstowych.

Wszystkie trudności w sferze językowej, komunikacyjnej i interakcyjnej mogą przyjmować u dzieci i młodzieży z zaburzeniami autystycznymi zróżnicowane zespoły objawów (Prior, Eisenmajer, Leekam i in. 1998), zwłaszcza, że zwykle towarzyszą im również objawy zaburzeń obejmujących sferę motoryczną, emocjonalną i poznawczą. Niezgrabność i dyskoordynacja ruchowa mogą niektórym uczniom utrudniać wykonywanie czynności manualnych i przełączanie z jednej czynności na drugą. Szczególne deficyty sensoryczne (nadwrażliwość zmysłowa, np. dotykowa, słuchowa, czuciowa), swoiste mechanizmy percepcyjne (tendencja do zwracania uwagi na szczegóły, pamięć szczegółów przy trudnościach z rozpoznawaniem całości) i pamięciowe (doskonała, fotograficzna pamięć, zapamiętywanie obrazów, sekwencji dźwięków, utworów muzycznych, tekstów pisanych) determinują sposób odbioru rzeczywistości. Szczególne sposoby przetwarzania informacji powodują, że niektóre dzieci szczególnie dobrze rozpoznają struktury przestrzenne (wzorce, systemy,

kalendarze) i odznaczają się obszerną, encyklopedyczną, lecz zwykle odtwórczą wiedzą w jakiejś dziedzinie<sup>17</sup>. Funkcje ich wypowiedzi ograniczają się zwykle do informowania, często posługują się językiem profesjonalnym, przejawiając pedantyczną dążność do precyzji słownej a także upodobanie do gier językowych. Ich działania odznaczają się schematycznością, przywiązaniem do wykonywania czynności w określony sposób, często niewygodny i niepraktyczny, niechęcią do jakichkolwiek zmian i trudnościami w zaakceptowaniu nowości.

W budowaniu narzędzia i procedury diagnozowania dzieci z cechami autyzmu i zespołem Aspergera należy wziąć pod uwagę fakt, że utrwalone w naukach medycznych kryteria diagnozowania tego zespołu są niepełne, pomijają bowiem występowanie wymienionych deficytów językowych. Zastosowanie narzędzi lingwistycznych w diagnozowaniu dzieci ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera staje się kluczowym elementem diagnozy funkcjonalnej. Konsekwencją zakłóceń w językowym przetwarzaniu informacji semantycznych i wiązaniu ich z utrwaloną wiedzą o świecie są bowiem zaburzenia w sferze zachowań społecznych. Deficyty komunikacyjne wyrażają się ograniczeniami w inicjowaniu i podtrzymywaniu konwersacji, respektowaniu społecznych, sytuacyjnych i pragmatycznych reguł użycia języka (Panasiuk, 2015).

Mechanizmy powstawania specyficznych zaburzeń językowych w zespole Aspergera, podobnie jak jego przyczyny, nie zostały w pełni rozpoznane. Istnieją dwie powiązane teorie wyjaśniające odmienne funkcjonowanie poznawcze i społeczne osób z zespołem Aspergera:

- teoria umysłu (TMM, *theory of mind mechanism*) oraz
- koncepcja zaburzeń centralnej koherencji.

Teoria umysłu, nazywana też „ślepotą umysłu”, oznacza niezdolność do przypisywania ludziom stanów umysłowych w celu wyjaśniania i przewidywania ich zachowań (Murphy, 2006), natomiast defekt poznawczy – nazywany zaburzeniem centralnej koherencji – polega na niezdolności do łączenia różnych informacji w jedną wspólną całość, trudność w hierarchizowaniu i syntetyzowaniu danych oraz odnoszeniu ich do własnych doświadczeń (Lang, Bouma, Syttema i in., 2006). Przyjmuje się tezę, że osobliwości w zachowaniach osób zaburzeniami autystycznymi wynikają z działania

---

<sup>17</sup> Wśród osób z autystycznym spektrum zachowań, w tym z zespołem Aspergera, dwa razy częściej niż w innych grupach występują Sawanci (fr. *savant*, ‘uczony’) – osoby odznaczające się szczególnymi zdolnościami, np. Daniel Tammet – mężczyzna z objawami zespołu Aspergera, synestetyk potrafi dokonywać w pamięci skomplikowanych obliczeń oraz wymienić 22 514 cyfr po przecinku w liczbie pi, dzięki doskonałej pamięci wzrokowej bardzo szybko uczy się języków obcych, opanował ich kilkanaście, stworzył też własny język i opublikował autobiografię (Tammet, 2010).



swoistych strategii poznawczych lub specyficznych składowych procesów poznawczych, które doprowadzają do odmiennych wzorców przetwarzania treści semantycznych (Toichi i Kamio, 2003; Frith i Frith, 2003). Nietypowe sposoby przetwarzania informacji skutkują trudnościami w rozumieniu stanów umysłu innych osób (Baron-Cohen S., 1995; Baron-Cohen, Tager-Flusberg i Cohen, 2009). Żadna z tych teorii nie ujmuje jednak całokształtu zaburzeń tworzących obraz spektrum autyzmu i zespołu Aspergera.

Trudno też wyznaczyć kryteria, które pozwoliłaby na jednoznaczne rozgraniczenie deficytów semantycznych i deficytów poznawczych w obrazie spektrum zaburzeń autystycznych (Tager-Flusberg, 1993), wydaje się, że funkcjonowanie chorych jest wynikiem mechanizmu błędnego koła – ze względu na obecność specyficznych deficytów poznawczych u osób z zaburzeniami autystycznymi nie wykształcają się prawidłowo struktury pojęciowe, występowanie deficytów semantyczno-pragmatycznych powoduje ograniczenie doświadczeń językowych i możliwości opanowania reguł zachowań językowych w relacjach społecznych, a wraz z redukcją aktywności interakcyjnej następuje utrwalenie nieprawidłowych wzorców myślenia i zachowania (Bryńska, 2011a). Wynika z tego, że zaburzenia językowe nie mogą być rozumiane wyłącznie jako niemożność przyswajania informacji semantycznych, lecz przede wszystkim raczej jako trudność w integrowaniu treści semantycznych odpowiadających strukturze pojęciowej słowa z wiedzą o świecie zdobytą i utrwaloną na podstawie wcześniejszych doświadczeń.

Całościowe zaburzenia rozwojowe determinują nie tylko przebieg edukacji dziecka, ale też proces kształtowania się jego tożsamości i osobowości, czego skutkiem stają się trudności w funkcjonowaniu w środowisku rówieńczym, identyfikacją, wchodzeniem w role społeczne, zwiększaniem własnej niezależności i sprawności w relacjach społecznych, osiągnięciem pewności siebie i zaufania do samego siebie – a przez to wpływają na jego funkcjonowanie w życiu dorosłym (Schaffer, 2006), w skrajnych sytuacjach prowadząc do wiktylizacji, uzależnień, stanów depresyjnych, jadłowstrętu psychicznego, zachowań suicydalnych i innych zaburzeń psychicznych (Wojciechowska, 2013).

Psychopatologiczny obraz autystycznego spektrum zaburzeń zmienia się w ciągu życia. Większość zaburzeń występujących we wczesnym dzieciństwie utrzymuje się w okresie dorastania, ale w kolejnych etapach życia mogą też dołączać nowe objawy. Z powodu wzrastających wymagań społecznych objawy zaburzeń autystycznych stają się wyraźniejsze u dzieci w okresie dorastania. Świadomość bycia innym prowadzi do problemów adaptacyjnych i frustracji z powodu nieumiejętności funkcjonowania w grupie. Wielu nastolatków, choć odczuwa potrzebę nawiązywania relacji, z trudem odczytuje zachowania innych osób, przejawia nieśmiałość i brak pewności siebie w kontaktach z rówieśnikami. Niedojrzałość społeczna okresu adolescencji często wywołuje

nieprzychylnie komentarze w środowisku, a przykre reakcje otoczenia mogą nasilać reakcje lękowe, doprowadzać do stanów depresyjnych, a w konsekwencji pogłębiać wycofywanie się z kontaktów i nasilać izolację społeczną.

### **C. Zróżnicowanie obrazu psychopatologicznego dzieci ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera**

Całościowe zaburzenia rozwojowe manifestują się w osobnych profilach psychopatologicznych, które zarysowane jedynie u dzieci, utrwalają się i stabilizują w kolejnych fazach rozwoju – w wieku dorastania, dojrzewania i dorosłości (Sławińska, 2014). Ze względu na kształtowanie się specyficznych cech osobowościowych dziecka (Łukaszewski, 1974) i utrwalenie swoistych zachowań kompensacyjnych, obraz całościowych zaburzeń rozwojowych przebiera u poszczególnych dzieci zróżnicowane spektra objawów (Ehlers, Nyden, Gillberg i in., 1997; Prior, Eisenmajer, Leekam i in. 1998), które wymagają indywidualizacji w funkcjonalnej diagnozie dziecka.

W ocenie psychiatryczno-psychologicznej dziecka ze spektrum autyzmu, obejmujących całokształt zaburzeń psychopatologicznych można wskazać następujące subtypy zaburzenia neurorozwojowego (Panasiuk, 2015; Panasiuk, Kaczyńska-Haładaj, 2015):

- 1) schizoidalny,
- 2) neurotyczny,
- 3) obsesyjno-kompulsywny.

Dzieci z zaburzeniami schizoidalnymi odznaczają się żywymi zainteresowaniami i stereotypową aktywnością myślową ukierunkowaną na tematy bezproduktywne życiowo – nietypowe, fantastyczne, magiczne lub religijne. Tematyka ich wypowiedzi dotyczy często treści bardzo ogólnych – teoretycznych, filozoficznych i moralnych, interpretacje zjawisk rzeczywistości często zaskakują oryginalnością, oceny i opinie są zwykle odmienne od poglądów obowiązujących w najbliższym otoczeniu, a zachowania naruszają obowiązujące reguły i konwencje społeczne. Te dzieci słabo nawiązują relacje z innymi, wykazują skłonność do wycofywania się z układów społecznych. W pierwszym kontakcie sprawiają wrażenie chłodnych emocjonalnie, wycofanych, wyalienowanych i pochłoniętych sobą, przy bliższym poznaniu ujawniają swe wewnętrzne dylematy – z jednej strony odczuwają potrzebę bliskości z innymi, z drugiej strony – lęk przed zdominowaniem przez innych, utratą własnej niezależności i odrębności, co doprowadza do zachowań niespójnych z normami subkulturowymi. Konflikty wewnętrzne rozładowywane są ucieczką w świat wewnętrznych

wyobrażeń, utrwalanych czasem na piśmie i przybierających formę wypowiedzi rozwlekłych, metaforycznych i dziwacznych, wyrażających uporczywe myśli i wątpliwości koncentrujące się na treściach dysmorfofobicznych lub seksualnych. Ze względu na niezwykle doświadczenia percepcyjne i silną skłonność do introspekcji ulegają często depersonalizacji i derealizacji, rozwijają teorie spiskowe i przyjmują podejrzliwe nastawienie do świata. Wysoko rozwinięte myślenie logiczne pozwala im odnajdywać niestandardowe rozwiązania zwykłych problemów, tworzyć hipotetyczne scenariusze zdarzeń, wskazywać na niedostrzegalne dla innych zależności. W życiu szkolnym i rodzinnym ich działania określają zasady i regulaminy. Potrzeba logicznego i intelektualnego porządkowania rzeczywistości angażuje je w czynności inwentaryzowania, systematyzowania i klasyfikowania danych we wszystkich sferach aktywności życiowej (kalendarze, katalogi, plany, instrukcje itp.) (Eysenck,1994).

Dzieci z zaburzeniami neurotycznymi odznaczają się lękowym przeżywaniem codziennych wydarzeń, ciągłym poczuciem napięcia i niepokoju psychicznego. Permanentny i wszechogarniający strach odnosi się bądź to do przyszłych nieznanych sytuacji, przewidywanych trudności i komplikacji, bądź też do przeżytych doświadczeń krytyki ze strony innych i towarzyskiego odrzucenia. Dotkliwie reakcje na codzienny stres, nadwrażliwość i chwiejność emocjonalna, zaburzenia nastroju ze skłonnością do smutku, ciągłe poczucie winy sprawiają, że są skrępowane, nieśmiałe, ograniczają swoją aktywność do niewielu znanych czynności, zadowolając się niewielkimi i powtarzalnymi efektami. Obawa przed popełnieniem błędów wzmaga u nich skłonność do perfekcjonizmu, a niepokój o brak akceptacji nasila dążenie do samowystarczalności i niezależności. Infantylny emocjonalny i społeczny, niechęć do wchodzenia w interakcje społeczne i ubóstwo życia towarzyskiego nie znoszą jednak u tych dzieci potrzeby uznania i akceptacji w środowisku rówieśniczym i szkolnym. Przy dużej wrażliwości emocjonalnej mają jednak znaczne trudności z identyfikacją i formułowaniem własnych potrzeb emocjonalnych, przez to często oddają się zajęciom rutynowym zapewniającym im wewnętrzną harmonię i równowagę psychiczną (McWilliams, 2009). Z powodu przeżywanych konfliktów wewnętrznych ich reakcje mogą być zaskakujące. Często są uzdolnione w czynnościach mimetycznych i zadaniach matematycznych, jednak w swoim środowisku często są wyalienowane (Eysenck,1994).

Dzieci z cechami obsesyjno-kompulsyjnymi odznaczają się perfekcjonizmem. Nadmierna tendencja do szczegółowego planowania działań, pedantyczne zatroskanie o szczegóły w realizacji przedsięwzięć, sztywne przestrzeganie ustalonego porządku i ścisłe respektowanie przyjętych zasad powodują, że skupiając się na detalach i procedurach gubią nadrzędne cele, a w konsekwencji nie są w stanie realizować zadań złożonych, wieloetapowych i strategicznych. Sztywność, upór i

przywiązanie do przymusowych rytuałów dezorganizują ich aktywność i utrudniają zakończenie rozpoczętych prac. Skrupulatność i skłonność do perfekcji sprawia, że trudno im sprostać własnym wymaganiom. Kierowane ciągłą potrzebą udoskonalenia i doprecyzowania swoich prac oraz zwiększenia wydajności przy ich wykonaniu często rezygnują z odpoczynku i innej aktywności. Brak elastyczności w sposobie postępowania i nieustępliwość w relacjach międzyludzkich utrudnia współdziałanie w obrębie grupy i realizację celów wspólnych, a jednoznaczność ocen moralno-etycznych, niezdolność do kompromisu i przyjmowania różnych perspektyw w wartościowaniu rzeczywistości dodatkowo jeszcze utrudniają im relacje z otoczeniem (Eysenck,1994).

Istnieje pewne podobieństwo pomiędzy cechami obsesyjno-kompulsyjnymi w zespole Aspergera a zaburzeniem obsesyjno-kompulsyjnymi (OCD, *Obsessive-Compulsive Disorder*) rozpoznawanym jako osobna jednostka nozologiczna. Różnice dotyczą tego, że objawy kompulsyjne u dzieci z zaburzeniami rozwojowymi częściej przejawiają się jako myśli natrętne a także przymusowe czynności gromadzenia rzeczy, układania, porządkowania, podczas gdy u osób z zaburzeniem obsesyjno-kompulsyjnym na pierwszy plan wysuwają się czynności związane z kontrolą, obsesje czystościowe i myśli o tematyce agresywnej (Sławińska, 2014). Dodatkowo, dzieci z zaburzeniami autystycznymi mają osłabiony wgląd w mechanizmy swojego działania i niedostateczny krytycyzm w stosunku do swoich nietypowych zachowań (Ruta, Mugno, D'Arrig i in., 2010).

Poszczególnym profilom psychopatologicznym u dzieci z cechami autyzmu i zespołem Aspergera odpowiadają określone spektra zaburzeń w zachowaniach językowych, które wiążą się z odmiennymi trudnościami w uczeniu się, a przez to wymagają precyzyjnej oceny, która staje się podstawą doboru optymalnych form wsparcia w procesie kształcenia i oceniania ucznia.

Tabela 1. Spektra zaburzeń mowy u dzieci ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera

Rodzaj sprawności	Objawy zaburzeń		
	Subtyp schizoidalny	Subtyp neurotyczny	Subtyp obsesyjno-kompulsyjny
<b>Sprawności językowe:</b>			

— fonetyczne	w toku przyspieszonego mówienia mogą wystąpić zniekształcenia artykulacyjne	cicha, zanikająca fonacja, zniekształcenia artykulacyjne w wygłosie	w toku przyspieszonego mówienia mogą wystąpić zniekształcenia artykulacyjne, przesadnie wyrazista artykulacja
— prozodyczne	przyspieszone tempo mówienia, zróżnicowana prozodia, bogaty repertuar struktur intonacyjnych, nadmierne wyrażony akcent zdaniowy	monotonna prozodia, spłaszczenie przebiegów intonacyjnych, wyrównanie akcentu wyrazowego, brak akcentu logicznego	nadmierne zróżnicowanie prozodyczne, nietypowa i schematyczna linia intonacyjna, nadmierne wyrażony akcent wyrazowy i logiczny, transakcentacje
— leksykalno-semantyczne	słownictwo barokowe, abstrakcyjne, rozbudowane konstrukcje metaforyczne, liczne neologizmy znaczeniowe (metonimie i paronimie), i funkcyjne	słownik konkretny, rozumienie dosłowne, brak konstrukcji metaforycznych	słownik konkretny, rozumienie dosłowne, brak konstrukcji metaforycznych
— słowotwórcze	wysoka frekwencja	niska frekwencja	niedobór struktur

	konstrukcji słowotwórczych, częste użycie struktur nacechowanych ekspresywnie (zdrobnień, zgrubień, spieszczeń), liczne neologizmy strukturalne	konstrukcji słowotwórczych, brak zwłaszcza struktur nacechowanych ekspresywnie (zdrobnień, zgrubień, spieszczeń)	nacechowanych ekspresywnie (zdrobnień, zgrubień, spieszczeń)
— fleksyjne	nieliczne agramatyzmy, znaczne zróżnicowanie form gramatycznych	nieliczne agramatyzmy, niedobór rzadszych form i konstrukcji gramatycznych (np. imiesłówów, strony biernej, trybu warunkowego)	nieliczne agramatyzmy, brak rzadszych form i konstrukcji fleksyjnych (np. imiesłówów, strony biernej, trybu warunkowego)
— składniowe	zdania złożone wielokrotnie, składnia zawiła, redundancja składniowa, znaczne zróżnicowanie wzorców składniowych,	redukcja długości zdania, uproszczenie struktur składniowych, małe zróżnicowanie wzorców składniowych	uproszczenie struktur składniowych, niewielkie zróżnicowanie wzorców składniowych, redukcja długości zdania, powtarzalność wzorców składniowych
<b>Sprawności komunikacyjne:</b>			

<p>— społeczne</p>	<p>trudności w respektowaniu rang rozmówców, skracanie dystansu, bezpośredniość w kontaktach oficjalnych</p>	<p>niedobór językowych wykładników relacji społecznych (zwrotów adresatywnych i grzecznościowych)</p>	<p>trudności w respektowaniu rang rozmówców, skracanie dystansu, bezpośredniość w kontaktach oficjalnych</p>
<p>— sytuacyjne</p>	<p>trudności w dostosowaniu wypowiedzi do miejsca i czasu, małe zróżnicowanie form gatunkowo-stylistycznych</p>	<p>trudności w realizowaniu wypowiedzi adekwatnych do miejsca i czasu, niezdolność do pełnej realizacji tematu, redukcja wypowiedzi monologowych, trudności w realizowaniu naprzemiennych ról językowych w dialogu i polilogu</p>	<p>trudności w dostosowaniu wypowiedzi do miejsca i czasu, niedobór wykładników gatunkowo-stylistycznych wzorców wypowiedzi</p>
<p>— pragmatyczne</p>	<p>zdolność do werbalizowania intencji komunikacyjnych – zwłaszcza funkcji informacyjnej i działania, nieprawidłowości w realizowaniu funkcji emocjonalnej i modalnej, hiperfazja,</p>	<p>znaczne trudności w werbalizowaniu intencji komunikacyjnych – brak zdolności do realizowania funkcji emocjonalnej i modalnej</p>	<p>zdolność do werbalizowania intencji komunikacyjnych – zwłaszcza funkcji informacyjnej i działania, nieprawidłowości w realizowaniu funkcji emocjonalnej i</p>

	hiperleksja, hipergrafia		modalnej
<b>Sprawności interakcyjne:</b>			
— niewerbalne	liczne współruchy, bogata mimika i gestykulacja, trwały kontakt wzrokowy, zróżnicowane i liczne wykładniki prozodii emocjonalnej	amimiczność, uboga gestykulacja, niedobór kontaktu wzrokowego, liczne współruchy, zredukowane wykładniki prozodii emocjonalnej	bogata mimika, nadmierna, lecz schematyczna gestykulacja, liczne współruchy, nietrwałość kontaktu wzrokowego, zróżnicowane i liczne wykładniki prozodii emocjonalnej
— werbalne	inicjatywa w nawiązywaniu interakcji, zdolność do podtrzymywania kontaktu, tendencja do monologowania, trudności w respektowaniu reguł dialogu i polilogu	brak inicjatywy w nawiązywaniu interakcji i zdolności do podtrzymywania kontaktu, trudności w budowaniu struktur monologowych, jednostronny dialog	osłabiona inicjatywa w podejmowaniu interakcji, i umiejętności podtrzymywania dialogu, monologowanie na ulubione tematy, trudności w respektowaniu reguł dialogu i polilogu

Źródło: opracowanie własne.

Ustalenie pełnego obrazu zaburzeń i potencjału rozwojowego dziecka ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera wymaga w narzędziach diagnostycznych oceny sprawności językowych, komunikacyjnych i interakcyjnych. Diagnozowanie zachowań werbalnych i niewerbalnych w rozmaitych uwarunkowaniach społecznych umożliwia też ocenę dziecka pacjenta w sferze



motorycznej (poprzez analizę sposobu kreowania komunikatów niewerbalnych – mimicznych i gestowych), poznawczej (poprzez opis sposobu rozumienia i budowania struktur narracyjnych) i emocjonalno-społecznej (poprzez ocenę zdolności do rozpoznawania i respektowania językowych reguł komunikacyjnych). Przedmiotem analizy i oceny powinny być wszelkie zachowania dziecka w rozmaitych sytuacjach komunikacyjnych i w zróżnicowanych uwarunkowaniach społecznych. Jedynie wczesne i precyzyjne rozpoznanie trudności dziecka<sup>18</sup> pozwoli opracować zindywidualizowany program kształcenia i terapii. pociąga za sobą szereg trudności.

#### **D. Wskazówki do interpretacji danych diagnostycznych w przypadku dziecka ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera**

Interpretacja danych zebranych na potrzeby diagnozy funkcjonalnej dziecka ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera wiąże się z analizą jakościową, której celem jest:

- ocena stanu funkcji poznawczych (deficyty poznawcze, „wyspowe” zdolności, dysharmonie rozwojowe);
- ocena stanu sprawności językowych (artykulacyjne, fleksyjne, słowotwórcze, leksykalno-semantyczne, składniowe);
- ocena rozwoju społeczno-emocjonalnego i kontroli procesów emocjonalnych;
- ocena sprawności komunikacyjnych (językowa sprawność społeczna, sytuacyjna, pragmatyczna);
- ocena sprawności motorycznych (motoryka duża, mała, oralna)
- ocena sprawności interakcyjnych na poziomie zachowań werbalnych (sprawności dialogowe i monologowe) i niewerbalnych (rozumienie i użycie znaków prozodycznych, kinetycznych i proksemicznych);
- ocena środowiska wychowawczego i wzorców wychowawczych;

---

<sup>18</sup> Zaledwie przed kilkunastoma laty zespół Aspergera rozpoznawany był rzadko, a jego objawy – mniej nasilone niż w autyzmie – często interpretowano jako osobnicze właściwości, stąd znaczna część chorych z tym zespołem wciąż nie ma postawionego rozpoznania lub otrzymuje inne rozpoznanie psychiatryczne (Bryńska, 2011b). Osoby niezdiagnozowane zgłaszają się zwykle do specjalisty w związku z problemami emocjonalnymi, relacyjnymi i zawodowymi, jakie nawarstwiają się w ich życiu (Shore, 2006).

Granice pomiędzy spektrum autyzmu i zespołem Aspergera w wielu przypadkach nie są ostre, co może nastęrczać wielu problemów diagnostycznych (Rynkiewicz, 2009). Pewne objawy przypominające cechy autystyczne mogą wystąpić w pokrewnych zaburzeniach rozwoju, m.in. w upośledzeniu zdolności uczenia się niewerbalnego (NLD, *Nonverbal Learning Disabilities/Disorder*), zaburzeniu semantyczno-pragmatycznym (SPD, *Semantic Pragmatic Disorder*), a także zaburzeniach emocjonalnych, np. reaktywnym zaburzeniu przywiązania (RAD, *Reactive Attachment Disorder*), zespole nadaktywności ruchowej z deficytem uwagi (ADHD, *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*) i wielu innych rzadkich zespołach. Pokrywanie się objawów zaburzeń ze spektrum autyzmu i zespołu Aspergera z objawami innych zaburzeń psychicznych może doprowadzić do błędnego rozpoznania. W przypadku wątpliwości, czy dziecko ma dobrze postawione rozpoznanie kliniczne, należy koniecznie dokonać weryfikacji tego rozpoznania<sup>19</sup>.

W przypadku niektórych dzieci wskazane są też dodatkowe badania specjalistyczne: neurologiczne, foniatryczne, genetyczne, metaboliczne, audiologiczne i okulistyczne i in. a także konsultacje specjalistyczne: dietetyka, fizjoterapeuty i in. W związku z potrzebą wykluczenia organicznego podłoża rozpoznanych zaburzeń przeprowadza się badania neuroobrazowe (CT, MRI) i funkcjonalne mózgu (EEG, FMRI, PET i SPECT). Wyniki badań kwestionariuszowych i zastosowanych prób eksperymentalno-klinicznych, a także ukierunkowanej obserwacji pozwalają wyznaczyć profil i zakres rozpoznanych zaburzeń ustalić strategie postępowania dydaktycznego i program terapii, stosownie do występujących dysharmonii i rozwojowych deficytów dziecka.

#### **E. Wskazówki do diagnozy i kształcenia dzieci ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera**

Ze względu na znaczne zróżnicowanie obrazu psychopatologicznego uczniów z całościowymi zaburzeniami rozwojowymi nie istnieje jeden model postępowania diagnostycznego, czy określona metoda nauczania. W przypadku poszczególnych dzieci istnieje potrzeba zapewnienia kilku podstawowych warunków: bezpiecznego środowiska szkolno-wychowawczego, skutecznych interakcji społecznych, przewycięzania schematyzmu i zapobiegania fiksacjom, wzmocnienia i ukierunkowania uwagi, dodatkowych zajęć wyrównujących deficyty motoryczne i przełamujących trudności szkolne.

---

<sup>19</sup> W ocenie psychiatryczno-psychologicznej objawy spektrum autyzmu i zespołu Aspergera różnicuje się przede wszystkim względem: zaburzeń osobowości, zaburzeń obsesyjno-kompulsyjnych, zaburzeń lękowych, depresji, schizofrenii, zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi, zaburzenia semantyczno-pragmatycznego, zespołu Tourette'a, jadłowstrętu psychicznego, bezsenności, światłowstrętu nie powiązanego z chorobami oczu także innych, np. tików, stereotypii ruchowych itp.

Znaczna część uczniów ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera wie o swym schorzeniu, nazywając się osobami „neuro nietypowymi” w przeciwieństwie do „neurotypowych”, nie ma też potrzeby kontaktu z diagnostą i terapeutą dopóty, dopóki nie dojdzie do wtórnego nawarstwienia się zespołów psychopatologicznych na skutek poczucia osamotnienia, frustracji, braku możliwości realizacji planów życiowych. W trakcie edukacji uczniowie doświadczają jednak znaczących trudności w rozumieniu innych, obawiają się nowego środowiska i zmian w otoczeniu, stąd pragną rozpoznać źródła swoich trudności, dowiedzieć się, co inni czują i myślą i jak reagują w kontakcie z nimi, by wykształcić sposoby radzenia sobie w relacjach społecznych. W związku z trudnościami adaptacyjnymi przejawiają objawy depresyjne lub nerwicowe (lęki, obniżenie nastroju, poczucie pustki, bezradności, natręctwa), dążą do zrozumienia swoich emocji i opanowania akceptowalnych sposobów ich wyrażania, by unikać niepowodzeń w relacjach z osobami z otoczenia i nawiązywać bardziej satysfakcjonujące relacje z innymi ludźmi. Chcą poznać mechanizmy swoich zachowań i nauczyć się je kontrolować, odnaleźć swoje mocne strony, by rozwinąć swoje możliwości i poczuć się pewnie w kontaktach z innymi. Programując narzędzia do diagnozowania spektrum autyzmu i zespołu Aspergera należy wziąć pod uwagę wszystkie te ograniczenia i potrzeby, które są udziałem dzieci z całościowymi zaburzeniami rozwojowymi a w szczególności zadbać o bezpieczne środowisko szkolno-wychowawcze, bezpieczeństwo w relacjach interpersonalnych, przewyższanie stereotypizacji i rutynizacji zachowań, ukierunkowanie uwagi i rodzaju aktywności poznawczej, usprawnienie koordynacji ruchowej i eliminowanie trudności szkolnych.

### **1. Bezpieczne środowisko szkolno-wychowawcze**

Dzieci ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera ze względu na przywiązanie do rytuałów mają trudności z zaakceptowaniem i dostosowaniem się do zmian w otoczeniu czy sposobie wykonywania zadań. Zapewnienie stałego porządku lub w przypadku koniecznych zmian jasna informacja o tym, co je czeka, zmniejsza u nich poziom lęku i łagodzi przeciążenie zmysłowe, które są źródłem pobudzenia psychoruchowego i zachowań agresywnych. Przed szczególnymi wydarzeniami, które zakłócają codzienny rutynowy porządek (zmiana nauczyciela, rozkładu zajęć czy sali dydaktycznej, wyjazd na wycieczkę szkolną czy obóz, wyjście do kina, teatru, muzeum) należy przygotować ucznia, uprzedzając go jak najwcześniej o planowanej zmianie, pozwalając mu zapoznać się i oswoić z nowymi okolicznościami.

### **2. Skuteczne interakcje społeczne**

Uczniowie ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera mają trudności w rozumieniu złożonych reguł zachowań społecznych, w relacjach z innymi odznaczają się naiwnością, egocentrycznością,

trudnościami w rozumieniu i stosowaniu znaków niewerbalnych (dystans fizyczny, prozodia wypowiedzi, gesty, mimika) i niewerbalnych (znaczenia metaforyczne i kontekstowe, ironia, sarkazm). W związku z tym należy je chronić przed napastowaniem, drażnieniem i wykluczeniem poprzez uświadomienie im reguł zachowań społecznych i ich zrozumienie na poziomie racjonalnym, a kolegom szkolnym przedstawić specyfikę zachowań właściwych dla spektrum autyzmu, promować wśród nich postawy empatycznej i nagradzać wszelkie przejawy tolerancji w obrębie grupy. Należy modelować interakcje w obrębie grupy eksponując często wyjątkowe zdolności ucznia z zespołem Aspergera, tworząc okazje do pracy zespołowej, w której staną się one czynnikiem ułatwiającym akceptację takiego ucznia przez kolegów.

### **3. Przewycięzanie schematyczności, zapobieganie fiksacjom**

Uczniowie ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera odznaczają się znaczną trwałością zainteresowań, schematyzmem myślenia i tendencją do fiksowania się na ulubionych tematach. W kontaktach z dzieckiem należy unikać pytań i dyskusji na te jednorodne tematy, ograniczać ramy czasowe, w których skupia się swoich kompulsywnych zainteresowaniach, nagradzać wszelkie przejawy modyfikowania tej tematyki, zainteresowania się inną tematyką lub tematami rozwijanymi przez inne osoby w grupie. Należy też postawić stanowcze oczekiwania związane z realizacją zadań w klasie, w przeciwnym wypadku uczeń może odmawiać wykonania jakiegokolwiek zadania, o ile wychodzi ono poza zakres jego zainteresowań. W przypadku dzieci z wyjątkowo nasilonymi stereotypami w mówieniu na początku konieczne może być skupienie całej aktywności dziecka w realizowaniu treści programowych wokół kręgu jego zainteresowań (np. przyswajanie gramatyki, umiejętności czytania, pisanie i liczenia na materiale odnoszący się do preferowanej tematyki), a następnie stopniowo wprowadzać inne tematy. Obsesyjne zainteresowania ucznia mogą być podstawą do poszerzania zakresu podejmowanych tematów.

### **4. Wzmocnienie i ukierunkowanie uwagi**

Uczniowie ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera cechują się słabą koncentracją i trudnościami w utrzymaniu uwagi – łatwo się rozpraszają przez działanie bodźców zewnętrznych – lub skupiają uwagę na bodźcach swoistych, wycofując się w swój wewnętrzny nierealny świat. Poprawa koncentracji uwagi dziecka wiąże się z kontrolowaniem jego aktywności w trakcie zajęć (ważna jest miejsce zajmowane przez ucznia w sali klasowej), podziałem na etapy złożonych zadań, egzekwowania informacji zwrotnych w czasie ich wykonywania i ciągłego ukierunkowywania aktywności poprzez interwencje, wskazówki i instrukcje. Pomocne w zorganizowaniu aktywnego i owocnego uczestnictwa ucznia w realizacji zadań jest limitowanie czasu wykonywania pracy. W

przypadku niektórych uczniów, ze względu na ich trudności w koncentracji, powolne tempo pracy czy problemy z ukończeniem wykonywanych zadań potrzebne może być zmniejszenie ilości czy zakresu pracy domowej lub klasowej lub zapewnienia dodatkowego czasu. Usprawnienie wykonywania zadań klasowych może wiązać się z pracą pod ścisłym nadzorem w dwu- lub kilkusobowej grupie.

### **5. Przewycięzanie dyskoordynacji ruchowej**

Dzieci ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera są niezręczne, niezgrabne, nie odnoszą sukcesów w działaniach związanych z aktywnością fizyczną, co wpływa na spowolnienie tempa wykonywania czynności samoobsługowych i zadań w klasie szkolnej, a także sprawności w rysowaniu i pisaniu. Tych uczniów należy włączyć w program zajęć wyrównawczych z zakresu sprawności fizycznej lub programu fitness. Nie sprawdzą się w tych przypadkach zajęcia sportowe oparte na współzawodnictwie i rywalizacji, mogą one powodować dodatkowe trudności nasilając frustrację ucznia i prowokując innych uczniów do niepożądanych komentarzy. Na wczesnych etapach edukacji uczniowie mogą wymagać zindywidualizowanych metod opanowania ruchowych wzorców liter w nauce czynności pisania umożliwiających kontrolowanie rozmiaru i kształtu znaków, a w kolejnych etapach edukacji mogą potrzebować wydłużonego czasu na napisanie pracy klasowej lub egzaminu – wskazane jest zdawanie egzaminu w oddzielnym pomieszczeniu i wydłużenie czasu jego trwania, a także zapewnienia dodatkowych wskazówek.

### **6. Przewycięzanie trudności w nauce**

Dzieci ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera odznaczają się inteligencją na poziomie przeciętnym i ponadprzeciętnym, ale ze względu na specyficzny profil poznawczy, mają trudności w procesach myślenia i rozumienia. Cechuje je nadmierna konkretność w myśleniu i rozumienie dosłowne. Pedantyczny sposób mówienia i imponujące często słownictwo mogą stwarzać pozorne wrażenie, że rozumieją, o czym mówią, podczas kiedy zwykle, w związku z doskonałą pamięcią odtwórczą, powtarzają jedynie to, co zasłyszały lub przeczytały (nie rozumieją metaforycznych, kontekstowych i emocjonalnych znaczeń warunkujących rozumienie tekstów, zwłaszcza poetyckich i literackich). Słabe są ich umiejętności w rozwiązywaniu problemów teoretycznych i wykonywaniu złożonych zadań szkolnych. W związku z tymi ograniczeniami, tym uczniom należy zapewnić zindywidualizowany program nauczania skonstruowany tak, by mogli odnosić sukcesy. Dziecko z autystycznym spektrum zaburzeń potrzebuje motywacji do działania, jego ukierunkowania i kontroli. By nie podążyć za bodźcami rozpraszającymi i wykonać zadanie, musi być nagradzane. Szczególne znaczenie w przyswajaniu treści programowych ma wyjaśnianie pojęć abstrakcyjnych i upraszczanie instrukcji wykonania zadań (dzieci nie zawsze rozumieją sens żegoto, co często mechanicznie

powtarzają), hierarchizowanie informacji istotnych i nieistotnych, układanie planu odpowiedzi (wypowiedzi ustne i pisemne tych uczniów zawierają częste powtórzenia, niespójności w gramatycznym i semantycznym porządku tekstu). Pomimo doskonałej często techniki czytania, nie w pełni rozumieją sens przeczytanego tekstu. Przy wykonywaniu zadań mogą tracić motywację, zwłaszcza wówczas, gdy ich tematyka nie odpowiada utrwalonych zainteresowaniom, przez co prace tych dzieci mogą być niskiej jakości. Dla diagnosty i nauczyciela istotne jest, by egzekwować wykonanie w określonym czasie nie tyle kompletnej, co starannie wykonanej pracy (można ją dokończyć w innym terminie).

## **7. Łagodzenie nadwrażliwości emocjonalnej**

W spektrum zaburzeń autystycznych obserwuje się zaburzenia rozwoju emocjonalnego i kontroli reakcji emocjonalnych. Usztywnienie zachowań, niedostosowanie do środowiska społecznego mogą nasilać występowanie sytuacji stresowych, obniżać poczucie własnej wartości, ograniczać wgląd, samokrytycyzm i tolerancję wobec innych. Te czynniki sprzyjają wybuchom złości, agresji słownej i fizycznej, a także – zwłaszcza u uczniów starszych – stanom depresyjnym, szczególnie w sytuacji, gdy nie są oni zdolni do zrozumiałego dla innych wyrażania swoich emocji poprzez komunikaty słowne i pozasłowne. Łagodzenie napięcia emocjonalnego wymaga spokojnej i zdystansowanej postawy nauczyciela, jasnych zasad postępowania, unikania nieoczekiwanych zmian i wykształcenia u dzieci akceptowalnych społecznie sposobów rozładowywania napięcia i technik relaksacji. Dziecko ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera jest zwykle nieświadome własnych emocji, często też zaprzecza ich występowaniu. Niepokojącymi objawami są zmiany w zachowaniu dziecka – wzmożona dezorganizacja w wykonywaniu czynności, nieuwaga i nasilająca się potrzeba izolacji, zmniejszony próg odporności na stres, chroniczne zmęczenie, płacliwość, myśli samobójcze i wypowiedzi dotyczące tematu śmierci. W takich przypadkach należy wziąć pod uwagę ryzyko wystąpienia depresji i skierować ucznia do poradni zdrowia psychicznego.

## **F. Wskazania do terapii dzieci ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera**

Wyniki badań nad zachowaniami dzieci ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera podważyły utrwalone przekonanie o braku deficytu lingwistycznego w tej grupie całościowych zaburzeń rozwojowych i wykazały konieczność zastosowania odpowiednich metod terapii zaburzeń mowy. Potrzeba objęcia opieką coraz liczniejszej grupy osób z problemami psychicznymi sytuowanymi w obrębie autystycznego spektrum zaburzeń wymusiła też zmianę dotychczasowych standardów kształcenia dzieci z tym zespołem, procedury ich diagnozowania i usprawniania. Specyfika zaburzeń w

zachowaniach dzieci z całościowymi zaburzeniami rozwojowymi wymaga zastosowania określonych metod i technik diagnozowania, kształcenia i terapii.

### **1. Cele postępowania wychowawczego i terapeutycznego**

Celem postępowania wychowawczego i terapeutycznego w przypadku dzieci ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera jest budowanie właściwego wzorca zachowań interakcyjnych na który składa się zdolność do rozumienia i kreowania werbalnych i niewerbalnych, opanowanie kompetencji i sprawności językowych na wszystkich poziomach organizacji systemu językowego, a także przyswojenie językowych reguł społecznych, sytuacyjnych i pragmatycznych i zdolności do ich zastosowania w rozmaitych uwarunkowaniach zachowań językowych.

Efektom terapii wielospecjalistycznych oddziaływań (pedagogicznej, psychologicznej, logopedycznej, farmakologicznej) ma być poprawa funkcjonowania poznawczego, kontrola procesów emocjonalnych, usprawnienie w nawiązaniu kontaktu z otoczeniem, poprawa zdolności do dopasowywania zachowań językowych do osoby interlokutora, czasu, miejsca i tematu rozmowy oraz intencji komunikacyjnej a także opanowanie posługiwania się systemem języka zgodnie z regułami poprawności formalnej i semantycznej (Grabias, 1997; Panasiuk, 2015).

### **2. Strategie edukacji i terapii**

Werbalne i niewerbalne wykładniki zaburzeń, swoiste dla osobnych subtypów dzieci ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera (schizoidalnego, neurotycznego i obsesyjno-kompulsywnego) stają się też podstawą do ukierunkowania oddziaływań edukacyjnych i terapeutycznych. W zależności od subtypu zaburzenia stosuje się następujące strategie (Panasiuk, 2015; Kaczyńska-Haładyj, 2015):

- 1) subtyp schizoidalny – kształcenie sprawności komunikacyjnych, a w dalszym etapie doskonalenie sprawności językowych i sprawności interakcyjnych,
- 2) subtyp neurotyczny – aktywizowanie zachowań interakcyjnych, a w dalszym etapie doskonalenie sprawności językowych i sprawności komunikacyjnych,
- 3) subtyp obsesyjno-kompulsyjny – kształcenie sprawności językowych, a w dalszym etapie kształcenie sprawności interakcyjnych i komunikacyjnych.

W określaniu strategii terapii istotne jest przystosowanie programu i metod terapeutycznych do dynamicznych możliwości pacjenta wynikających z jego aktualnego stanu psychofizycznego, bieżących potrzeb życiowych i osiąganym wyników i oczekiwanych efektów. Ze względu na

dynamikę zaburzenia i indywidualną kondycję poszczególnych pacjentów trudno jest stosować sztywne schematy terapii.

### **3. Organizacja procesu dydaktycznego i postępowania terapeutycznego**

W zależności od zdiagnozowanego subtypu zespołu Aspergera i towarzyszącego mu spektrum zaburzeń w zachowaniach oraz współwystępujących innych objawów psychopatologicznych, kształcenie i ocena powinny mieć charakter metodycznie zindywidualizowany (wydłużenie czasu wykonywania zadań, uszczegółowieni instrukcji, opracowanie zrozumiałej językowo formy poleceń) i dostosowany do możliwości i ograniczeń ucznia, a terapia powinna być prowadzona w ramach zajęć indywidualnych, grupowych i terenowych. Budowanie właściwego wzorca zachowań językowych odbywa się w relacji terapeuta/nauczyciel-pacjent/uczeń, ale też w relacji dziecko-rodzina i dziecko-szersze środowisko społeczne. W tym celu stosuje zajęcia indywidualne, zwłaszcza w związku z ćwiczeniem sprawności językowych (fonetycznych, prozodycznych, gramatycznych, semantyczno-pragmatycznych, składniowych), zajęcia grupowe prowadzone metodą dramy służące przede wszystkim ćwiczeniem sprawności komunikacyjnych (społecznej, sytuacyjnej i pragmatycznej), a także zajęcia terenowe, w związku z usprawnianiem zachowań interakcyjnych w rozmaitych sytuacjach życiowych.

W przypadku uczniów, którzy w związku z wysokimi możliwościami intelektualnymi są zdolni do logicznego przetwarzania informacji, racjonalizacji zachowań oraz konceptualizacji modelu, w procesie terapii pomocne jest określenie reguł poprawności w zakresie użycia jednostek systemu językowego, zachowania się w relacjach społecznych oraz nawiązywania i podtrzymywania interakcji językowych w rozmaitych sytuacjach.

Ważnym elementem terapii jest rozwijanie opanowanych już umiejętności społecznych i poznawczych, motywowanie do podejmowania aktywności interakcyjnej i poszerzania kontaktów językowych oraz wzmacnianie w stosowaniu umiejętności społecznych i poznawczych w życiu codziennym.

### **4. Kierunki, metody i narzędzia postępowania**

Terapia dzieci z całościowymi zaburzeniami rozwojowymi jest zadaniem szczególnie trudnym przede wszystkim dlatego, że u podłoża zaburzeń leżą deficyty motoryczne, sensoryczne, emocjonalne, poznawcze językowe. W związku z wieloczynnikowym patomechanizmem objawów terapia powinna mieć charakter kompleksowy i wielospecjalistyczny, znacząca rola przypada w niej najbliższemu otoczeniu pacjenta.



Nie istnieje jedna całościowa terapia, która pozwoliłaby uzyskać zadawalające efekty w usprawnianiu dzieci i młodzieży ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera, stąd zwykle stosuje się różne jej formy:

1. psychoedukację dziecka i jego otoczenia – ukierunkowaną na rozpoznanie trudności i wypracowanie optymalnych strategii postępowania w życiu codziennym,
2. terapię pedagogiczną – ukierunkowaną na przezwyciężanie trudności wychowawczych i szkolnych,
3. terapię psychologiczną – ukierunkowaną na przezwyciężanie trudności w sferze społeczno-emocjonalnej, poznawczej i behawioralnej,
4. terapię logopedyczną – ukierunkowaną na przezwyciężanie zaburzeń w zachowaniach językowych,
5. terapię zajęciową – ukierunkowaną na przezwyciężanie zaburzeń w sferze motorycznej, poznawczej i emocjonalno-społecznej,
6. trening komunikacyjny – ukierunkowany na poprawę relacji społecznych,
7. terapię farmakologiczną – ukierunkowaną na łagodzenie objawów zachowań obsesyjno-kompulsyjnych, stanów depresyjnych czy reakcji agresywnych oraz działania prewencyjne, np. w związku z ryzykiem zaburzeń psychotycznych.

Udział poszczególnych form terapii u poszczególnych dzieci może być różny w związku z obrazem psychopatologicznym i dynamiką zaburzeń w kolejnych etapach rozwoju. Nie ulega wątpliwości, że specjalistyczna terapia zaburzeń u dzieci ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera, nawet jeśli nie przynosi wyrównania wszystkich deficytów, wpływa znacząco na poprawę jakości życia ich samych, a także ich najbliższego otoczenia i decyduje o osiągnięciach rozwojowych i edukacyjnych.

## **Bibliografia**

American Psychiatric Association, 1994, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV)*. Washington, DC: APA.

American Psychiatric Association, 2013, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5)*, Washington, DC: APA.

- Asperger H., 1944/1991, *Autistic psychopathy in childhood*. Translated and annotated by U. Frith (ed), *Autism and Asperger Syndrome*, New York: Cambridge University Press.
- Attwood T., 2006, *Zespół Aspergera*, Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka.
- Baron-Cohen S., 1995, *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Baron-Cohen S., Tager-Flusberg H., Cohen D. J., 2000, (red.), *Understanding Other Minds: Perspectives from Developmental Cognitive Neuroscience*, Oxford: University Press, Oxford.
- Beglinger L.J., Smith T. H., 2001, A review of subtyping in autism and proposed dimensional classification model, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, s. 411–422.
- Bryńska A., 2009, Zespół Aspergera – kryteria diagnostyczne, obraz kliniczny, w: *Autyzm i zespół Aspergera*, red. J. Komender, G. Jagielska, A. Bryńska, Warszawa: PZWL.
- Bryńska A., 2011a, Deficyty komunikacyjne w zespole Aspergera, *Psychiatria i Psychologia kliniczna*, 11 (1), s. 46-50.
- Bryńska A., 2011b, Miejsce zespołu Aspergera w grupie całościowych zaburzeń rozwoju, *Psychiatria Polska*, XLV, 5, s. 749-758.
- Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 4 th ed, rev. (DSM-IV), 1994, Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Ehlers S., Gillberg C., 1993, The epidemiology of Asperger syndrome. A total population study, *Journal Child Psychology Psychiatry*, 34 (8), s. 1327–1350.
- Ehlers S., Nyden A., Gillberg C., Dahlgren-Sandberg A., Dahlgren S. O., Hjelmquist E. and Oden A., 1997, Asperger syndrome, autism and attention disorder: a comparative study of the cognitive profiles of 120 children, *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 38, 207–217.
- Eisenmajer R., Prior M., Leekam S., Wing, L., Ong B., Gould J. and Welham D., 1998, Delayed language onset as a predictor of clinical symptoms in pervasive developmental disorders, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 6, s. 527–534.
- Everall I. P., LeCouteur A., 1990, Firesetting in an adolescent boy with Asperger's syndrome, *British Journal of Psychiatry*, 157, s. 284–287.

- Eysenck H. J., 1994, Wymiary osobowości. W: A. Januszewski, P. Oleś, T. Witkowski (red.), Wykłady z psychologii w KUL (t. 7, s. 273-296). Lublin: RW KUL.
- Frith U., 2005, (red.), Autyzm i zespół Aspergera, Warszawa: PZWL.
- Frith U., Frith C. D., 2003, Development and neurophysiology of mentalizing, "Philosophical Transactions of the Royal Society", B: Biological Sciences, 358, s. 459-473.
- Gerhant A., Olajossy M., Olajossy-Hilkesberger L., 2013, Neuroanatomiczne, genetyczne i neurochemiczne aspekty autyzmu dziecięcego, „Psychiatria Polska”, 47: s. 1101–1111.
- Gillberg C., 1989, Asperger syndrome in 23 Swedish children, "Developmental Medicine and Child Neurology", 31, 520-531.
- Gillberg C., 1998, Asperger syndrome and high-functioning autism" British Journal of Psychiatry", 172, s. 200–209.
- Gillberg C., 2002, A Guide to Asperger Syndrome, New York: Cambridge University Press.
- Gillberg C., Gillberg I. C., Steffenburg S., 1992, Siblings and parents of children with autism: A controlled population-based study, "Developmental Medical Child Neurology", 34, s. 389–398.
- Gillberg C., Gillberg I. C., 1989, Asperger syndrome – some epidemiological considerations: A research note. "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 30, s. 631–638
- Gillberg C., Steffenburg S., 1987, Outcome and prognostic factors in autism and similar conditions: a population-based study of 46 cases followed through puberty, "Journal Autism Developmental Disorders", 17, s. 273–287.
- Goodman R., Scott S., 2000, Psychiatria dzieci i młodzieży, Wrocław: Wydawnictwo Medyczne Urban & Partner.
- Grabias S., 1997a, Język w zachowaniach społecznych, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Happé F. G. E., 1995, Understanding minds and metaphors: insights from the study of figurative language in autism, "Metaphor and Symbol", 10, s. 275-295.
- Howlin P., Goode S., Hutton J., Rutter M., 2009, *Savant skills in autism: psychometric approaches and parental reports*, „Philosophical Transactions of the Royal Society B”. 364 (1522), s. 1359-1367.

- ICD-10, 1994, Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych. Rewizja dziesiąta, Kraków: Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne "Vesalius".
- Jaklewicz H., 1993, Autyzm wczesnodziecięcy, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Jakuszkowiak-Wojten K., Swinarska-Naumiuk M., Burkiewicz A, Pankiewicz P., 2007, Zespół Aspergera – studium przypadku, *Via Medica*, t. 4, nr 1, s. 33–38.
- Joseph R. M., Tager-Flusberg H., Lord C., 2002, Cognitive profiles and social-communicative functioning in language and learning impaired children, *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 6, s. 807–821.
- Kaczmarek L., 1988, Nasze dziecko uczy się mowy, Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Kaland N., Møller-Nielsen A., Smith L., Mortensen E. L, Callesen K., Gottlieb D., 2005, The Strange Stories test – a replication study of children and adolescents with Asperger syndrome, *European Child & Adolescent Psychiatry* 2005; 14: 73-82.
- Karmiloff-Smith A., 1998, Development itself is the key to understanding developmental disorders, *Trends in Cognitive Science* 2, 389–398.
- Kerbel D., Grunwell P., 1998, A study of idiom comprehension in children with semantic-pragmatic difficulties. Part II: Between-groups results and discussion. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 33, s. 23-44.
- Kjelgaard M., and Tager-Flusberg H., 2001, An investigation of language impairment in autism implications for genetic subgroups, *Language and Cognitive Processes* 16, 287–308.
- Lai M. C., Lombardo M. V., Ruigrok A. N., Chakrabarti B., Wheelwright S. J., Auyeung B., Allison C. i in., 2012, Cognition in males and females with autism: similarities and differences. *PLoS One* 7: e47198.
- Lainhart J. E., Folstein S. E.: 1994, Affective disorders in people with autism: a review of published cases, *Journal of Autism Developmental Disorders*, 24, s. 587–601.
- Lang N. D. J., Bouma A., Sytema S., Kraijer D. W., Minderaa R. B. A., 2006, comparison of central coherence skills between adolescents with an intellectual disability with an intellectual disability with and without comorbid autism spectrum disorder, *Research in Developmental Disabilities*, 27, s. 217–226.

- Leekam S. R., Libby S., Wing L., Gould J. and Gillberg C., 2000, Comparison of ICD-10 and Gillberg criteria for Asperger syndrome, "Autism", 4, 1, s. 11–28.
- Leslie A., 1987, Pretense and representation: the origins of "theory of mind", *Psychological Review* 94, 412–426.
- Łukaszewski W., 1974, *Osobowość: struktura i funkcje regulacyjne*, Warszawa: PWN.
- Mayes S. D. and Calhoun S. L., 2003, Relationship between Asperger syndrome and high functioning autism. In M. Prior (ed) *Learning and Behaviour Problems in Asperger Syndrome*, New York: Guilford Press.
- McWilliams N., 2009, *Diagnoza psychoanalityczna*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Milosky L. M., Ford J. A., 1997, The role of prosody in children's inferences of ironic intent. *Discourse Processes*, 23, s. 47-61.
- Murphy D., 2006, Theory of mind in Asperger's syndrome, schizophrenia and personality disordered forensic patients, "Cognitive Neuropsychiatry", 11 (2), s. 99–111.
- Panasiuk J., 2015, Skala do oceny profilu zaburzeń językowych w zespole Aspergera, w: *Z Prac Towarzystwa Kultury Języka, tom XII, Metody i narzędzia lingwistyczne w logopedii*, pod red. Marleny Kurowskiej i Ewy Wolańskiej, Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa, s. 155-182.
- Panasiuk J., Kaczyńska-Haładyj M. M., 2015, *Postępowanie logopedyczne w przypadku dorosłych z zespołem Aspergera*, [w:] *Logopedia. Standardy postępowania*, pod red. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin 2015, Wydawnictwo UMCS, s. 395-427.
- Pisula E., 2000, *Autyzm u dzieci. Diagnoza. Klasyfikacja. Etiologia*, Warszawa: PWN.
- Pisula E., 2010, *Autyzm – przyczyny, symptomatologia, terapia*. Gdańsk: Harmonia.
- Prior M., 2003, What do we know and where should we go? In M. Prior (ed.) *Learning and Behaviour Problems in Asperger Syndrome*, New York: Guilford Press.
- Prior M., Eisenmajer R., Leekam S., Wing L., Gould J. and Ong B., 1998, Are there subgroups within the autistic spectrum?: a cluster analysis of a group of children with autistic spectrum disorders, *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 39, 6, 893–902.

- Rajewski A., 2002, Całościowe zaburzenia rozwoju, w: *Psychiatria kliniczna*, t. II, red. A. Bilikiewicz, S. Pużyński, J. Rybakowski, J. Wciórka, Wrocław: Wydawnictwo Medyczne Urban & Partner, s. 646–653.
- Reitzel J-A. and Szatmari P., 2003, Cognitive and academic problems, In M. Prior (ed) *Learning and Behaviour Problems in Asperger Syndrome*, New York: Guilford Press.
- Ruta L., Mugno D., D'Arrigo V.G. i wsp., 2010, Obsessive-compulsive traits in children and adolescents with Asperger syndrome. *Eur. Child Adolesc. Psychiatry*, 19, s. 17–24.
- Rynkiewicz A., 2009, *Zespół Aspergera. Inny mózg. Inny umysł*, Gdańska: Wydawnictwo Harmonia.
- Schaffer H. R., 2006, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Schopler E., 1996, Are autism and Asperger syndrome (AS) different labels or different disabilities?, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, s. 109–110.
- Shore S. M., 2006, Ujawnianie się – rady dla osób ze spektrum autystycznego, w: *Zespół Aspergera w okresie dojrzewania. Wzloty, upadki i cała reszta*, red. L. H. Willey, Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Sławińska A., 2014, Zespół Aspergera u osób dorosłych – zbieżność z innymi zaburzeniami, zaburzenia współwystępujące i problemy towarzyszące” *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 14 (4), 304–307.
- Szatmari P., 1999, Heterogeneity and the genetics of autism, *Journal of Psychiatric Neuroscience*, 24, s. 159–165.
- Szatmari P., 2007, *Uwięziony umysł*, Warszawa: Wydawnictwo Znak.
- Szatmari P., Archer L., Fisman S., Streiner D. L., Wilson, F., 1995, Asperger's syndrome and autism: differences in behaviour, cognition and adaptive functioning, *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 34, s. 1662–1671.
- Szatmari P., Brenner R., Nagy J., 1989, Asperger syndrome: a review of clinical features, *Canadian Journal of Psychiatry*, 34, s. 554–560.

- Szatmari P., Tuff L., Finlayson M.A., Bartolucci G., 1990, Asperger's syndrome and autism: neurocognitive aspects, "Journal American Academy Child Adolescent Psychiatry", 29, s.130–136.
- Tager-Flusberg H., Joseph R. M., 2003, Identifying neurocognitive phenotypes in autism, London: Transactions of the Royal Philosophical Society, s. 303-314.
- Tager-Flusberg H., 1992, Autistic children's talk about psychological states: deficits in the early acquisition of a theory of mind, "Child Development", 63, s. 161-172.
- Tammet D., 2010, Urodziłem się pewnego błękitnego dnia. Pamiętniki nadzwyczajnego umysłu z zespołem Aspergera, Kraków: Wydawnictwo Czarne.
- Tantam D., Prestwood S., 1999, A Mind of One's Own. A Guide to the Special Difficulties and Needs of the More Able Person with Autism or Asperger Syndrome, London: National Autistic Society.
- Tantam D., 1988, Asperger's syndrome, Journal of Child Psychology and Psychiatry 29, 245–55.
- Toichi M., Kamio Y., 2003, Long-term memory in high-functioning autism: controversy on episodic memory in autism reconsidered, "Journal Autism Developmental Disorders", 33, s. 151-161.
- Volkmar FR, State M, Klin A. Autism and autism spectrum disorders: diagnostic issues for the coming decade. J. Child Psychol. Psychiatry 2009; 50: 108–1015. 28.
- Wing L., 1981, Asperger's syndrome: A clinical account, "Psychological Medicine", 11, s. 115–129.
- Wing L., 1988, The continuum of autistic characteristics, w: Diagnosis and Assessment in Autism, red. E. Schopler, G. Mesibov, New York: Plenum Press, s. 91-110.
- Wing L., 1991, The relationship between Asperger's syndrome and Kanner's autism, w: Autism and Asperger Syndrome, red. U. Frith, Cambridge UK: Cambridge University Press, 93-121.
- Wing L., 1996, The Autistic Spectrum, London: Constable.
- Wojciechowska A., 2013, Pomiędzy dzieciństwem a dorosłością – o dorastaniu osób z zespołem Aspergera „Studia Edukacyjne, 25, s. 137-148.

### **Streszczenie**

Dzieci ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera, pomimo rozwoju intelektualnego mieszczącego się w granicach normy, odznaczają się zaburzeniami w zakresie obustronnej interakcji społecznej,

ograniczeniem zainteresowań i aktywności, schematycznym zachowaniem i powtarzającymi się rytuałami, trudnościami w rozumieniu i budowaniu wypowiedzi, zakłóceniami w komunikacji niewerbalnej, niezgrabnością ruchową i innymi zaburzeniami, które determinują ich funkcjonowanie. Ze względu na wymienione trudności, narzędzia diagnostyczne stosowane do oceny osoby ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera oraz przebieg procesu diagnostycznego muszą być dostosowane do specyfiki występujących u niej zaburzeń. W artykule przedstawiono standard postępowania diagnostycznego odnoszący się do dzieci i młodzieży ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera, który obejmuje zakres badania, a także zalecenia dotyczące sposobu badania oraz oddziaływań edukacyjnych i terapeutycznych.

### **Abstract**

Children with autistic spectrum and Asperger's syndrome are distinguished by appropriate intellectual development. However, are characterized by disorders of bilateral social interaction, reduction of interests and activity, stereotypical behaviour and repeated rituals, difficulty in understanding and formation of statements, disruption in nonverbal communication, motoric incoordination and other disorders which determine their existence. Therefore, the diagnostic tools and diagnostic course has to be adapted to their particular disorders. Article presents the diagnostic procedure for children and youth with autistic spectrum and Asperger's syndrome. The range of examination, manner of examination and educational and therapeutic influence are contained in the paper.



### III. 4. Standardy i wskazówki przygotowywania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży z afazją dziecięcą

#### A) Afazja dziecięca jako jednostka nozologiczna – problemy terminologiczne

W Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Zaburzeń Psychiczych (ICD-10) specyficzne zaburzenia rozwoju mowy ujęte są w jedną grupę [F.80] w obrębie której wyróżnia się wynikające z patologii rozwoju lub uszkodzeń mózgu zaburzenia ekspresji mowy (rozwojowa dysfazja lub afazja – typ ekspresyjny [F80.1]) oraz zaburzenia rozumienia mowy (rozwojowa afazja lub dysfazja typ recepcyjny, rozwojowa afazja Wernickego, głuchota słów i wrodzone zaburzenia percepcji słuchowej, którym prawie zawsze towarzyszą zaburzenia ekspresji mowy [F80.2]) (Pużyński i Wciórka, 2010)<sup>20</sup>.

Na gruncie różnych dyscyplin naukowych podejmujących problem specyficznych zaburzeń rozwoju mowy wciąż trwa dyskusja wokół kwestii terminologicznych<sup>21</sup> (Panasiuk, 2010, Panasiuk, 2015). Niektórzy badacze termin alalia synonimicznie zastępują terminem afazja (grec. *phásis* ‘wypowiedź’, łac. *phasia* ‘mowa’; grec. *a-* ‘brak’; łac. *aphasia* ‘niemota’) (M. A. McGinnes, F. R. Kleffner oraz R. Goldstein za: Parol, 1989), inni zdecydowanie odrzucają określenie afazja jako odnoszący się do nabytych zaburzeń językowych u osób dorosłych, wprowadzając w jego miejsce

---

<sup>20</sup> Dyskusyjny termin afazja rozwojowa wymaga weryfikacji w kontekście obowiązującego we współczesnej logopedii aparatu terminologiczno-pojęciowego, gdzie afazja jako osobna jednostka patologii mowy sytuowana jest zawsze w grupie zaburzeń związanych z rozpadem systemu językowego i definiowana jako zakłócenie mechanizmów programujących czynności mowy spowodowane organicznym uszkodzeniem odpowiednich struktur mózgowych u człowieka, który już uprzednio opanował te czynności, a określenie rozwojowa odnosi się fizjologicznego, prawidłowo przebiegającego procesu rozwoju (por. rozwojowa nie płynność mówienia), a nie do przejawu patologii (Panasiuk, 2010). Wśród zwolenników tego stanowiska spotyka się też głosy, że objawy zaburzeń rozwoju mowy u dzieci różnią się od typowych objawów afazji dorosłych (brak wielosłowności, parafazji, stereotypów werbalnych), co wiąże się z faktem, że u dzieci język dopiero się kształtuje i struktury nerwowe związane z mówieniem nie są jeszcze w pełni dojrzałe (Kaczmarek, 1986).

<sup>21</sup> Wśród badaczy zjawiska funkcjonują jednak różne poglądy na temat znaczenia i zakresu terminu afazja rozwojowa (Kordyl, 1968; Parol, 1989; Herzyk, 1992). Jedni zakładają, że zaburzenia rozwoju mowy związane z uszkodzeniami korowych struktur mózgu pochodzenia korowego u dzieci, których przyczyną zaistniała w okresie kształtowania się mowy powinny być określane nazwą niedokształcenie mowy o typie afazji, natomiast terminem afazja powinno się określać jedynie utratę zdolności do mówienia lub / i rozumienia wypowiedzi, co ma uzasadnienie jedynie w przypadkach uszkodzeń mózgu u dzieci, które opanowały już mowę. Inni natomiast sytuują afazję rozwojową (dysfazję rozwojową) w obrębie dwu, obok afazji nabytej, klinicznych postaci afazji dziecięcej (Jastrzębowska, 1999).

opisowe i mało precyzyjne określenie opóźnienie rozwoju języka (ang. *delayed language development*) (West i Ansberry, 1968), czy specyficzne zaburzenie rozwoju językowego (ang. *specific language impairment*) (Leonard, 2006). Wobec braku zgodności w ujmowaniu istoty zaburzeń rozwoju mowy warunkowanych czynnikami neurologicznymi w różnych środowiskach badawczych, wciąż utrzymują się rozbieżności terminologiczne.

W ostatnich latach pojawiły się nowe perspektywy badawcze w opisie specyficznych zaburzeń rozwoju językowego. Określenie mózgowej organizacji mowy dzięki zastosowaniu funkcjonalnych technik neuroobrazowania, wyjaśnienie neurobiologicznych mechanizmów akwizycji języka w świetle nowych teorii (Herzyk, 1993), a także opisy przypadków klinicznych dokumentujących obraz i dynamikę trudności językowych u dzieci z uszkodzeń mózgu nabytymi w okresie pre-, peri- i postlingwalnym (Aram, 1988, Siemiernicka, 1985) dały podstawy do tego, by w obrębie grupy różnie nazywanych, ale także zróżnicowanych przyczynowo i objawowo specyficznych zaburzeń w nabywaniu języka wyodrębnić odrębne jednostki patologii mowy: alalię prolongatę, alalię, niedokształcenie mowy o typie afazji i afazję dziecięcą. Na gruncie logopedii takie zróżnicowanie dobrze służy budowaniu odpowiednich procedur diagnostycznych i optymalnych strategii terapeutycznych, a wydaje się szczególnie przydatne w doborze metod oceny i kształcenia w systemie szkolnym.

W istniejących opisach specyficznych zaburzeń rozwoju mowy u dzieci wymienia się kilka czynników określających istotę zaburzenia, przede wszystkim na:

- przyczyny (konstytucjonalne, czyli wrodzone *versus* nabyte, czyli związane z zaistnieniem schorzenia w różnych etapach życia działającego niekorzystnie na rozwój centralnego układu nerwowego lub doprowadzającego do uszkodzenia mózgu),
- czas, w którym nastąpiło uszkodzenie mózgu (prenatalny, perinatalny, postnatalny),
- zakres uszkodzenia mózgu (ogniskowe, wielogniskowe, ogólnomózgowe),
- stopień rozwoju strukturalno-czynnościowego mózgu i etap rozwoju mowy dziecka w chwili uszkodzenia mózgu (okres pre- peri- i postlingwalny),
- objawy zaburzeń rozwoju mowy (sensoryczne, motoryczne, sensoryczno-motoryczne),

- dynamika ustępowania objawów zaburzeń pod wpływem mechanizmów neuroplastyczności i neurokompensacji oraz oddziaływań terapeutycznych i środowiskowych,
- socjalizacja językowa dziecka (prawidłowa, nieprawidłowa),
- rokowania (pomyślne, niepewne).

Pierwszym kryterium różnicowania specyficznych zaburzeń rozwoju mowy u dzieci jest czynnik biologiczny – występowanie bądź brak organicznych uszkodzeń w obrębie centralnego układu nerwowego. W związku z tym kryterium należy w obrębie specyficznych zaburzeń rozwoju mowy należy wyodrębnić jako osobne grupy zaburzenia o podłożu organicznym spowodowane uszkodzeniami centralnego układu nerwowego oraz zaburzenia o podłożu czynnościowym, często warunkowane genetycznie lub środowiskowo, będące konsekwencją zakłóceń w dojrzewaniu i funkcjonowaniu mózgu. W obrębie grupy specyficznych zaburzeń mowy u dzieci, które są wynikiem uszkodzenia struktur mózgowych, należy uwzględnić czynnik temporalny, który określa zarówno stopień specjalizacji strukturalno-czynnościowej układu nerwowego jak też stopień opanowania języka w czasie jego uszkodzenia mózgu.

Na podstawie powyższych kryteriów wśród specyficznych zaburzeń mowy u dzieci wyodrębnia się osobne jednostki patologii mowy, które wymagają odmiennych narzędzi diagnostycznych oraz odrębnych kryteriów interpretacyjnych (Panasiuk, 2008, 2010):

- alalię prolongatę (prosty / zwykły opóźniony rozwój mowy) – na skutek zakłóceń w dojrzewaniu i funkcjonowaniu pewnych struktur mózgowych (Stasiak, 2008),
- alalię – na skutek uszkodzenia w okresie przedślowym (do 1 roku życia) struktur mózgowych, które doprowadza do trudności w opanowaniu języka,
- niedokształcenie mowy o typie afazji – na skutek schorzeń neurologicznych zaistniałych w okresie kształtowania się struktur języka (od 2. do 6. roku życia), w wyniku których następuje utrata częściowo nabytych sprawności językowych i trudności w dalszym rozwoju mowy,
- afazję dziecięcą – na skutek uszkodzenia pewnych struktur mózgowych w okresie postlingwalnym (po 6. roku życia) doprowadzającego do całkowitej lub częściowej utraty nabytych zdolności rozumienia i programowania słownych.

Wyodrębnione jednostki różnią się między sobą ze względu na głębokość i złożoność objawów językowych oraz dynamikę ich ustępowania, a przez to wymagają odrębnych metod diagnoz, zastosowania odrębnych sposobów kształcenia i terapii dziecka i wiążą się z różnymi rokowaniami w zakresie rozwojowych i edukacyjnych możliwości dziecka.

### **B) Psychologiczno-pedagogiczna i logopedyczna charakterystyka dzieci z afazją dziecięcą**

Specyficzne zaburzenia językowe u dzieci w wieku szkolnym, które są w diagnozie klinicznej klasyfikowane jako afazja, w opiniach logopedycznych mogą być rozpoznawane jako alalia, niedokształcenie mowy o typie afazji i afazja dziecięca. W logopedii są to osobne jednostki nozologiczne, które odnoszą się do zaburzeń ontogenezy lub utraty mowy u dzieci słyszących i inteligentnych z organicznymi uszkodzeniami i dysfunkcjami struktur mózgowych nabytymi w okresie pre-, peri- i postlingwalnym. Wszystkie te zaburzenia charakteryzują się deficytem w przyswajaniu lub utratą sensorycznych bądź motorycznych wzorców wypowiedzi.

Mianem alalii określa się specyficzne zaburzenie procesu kształtowania się mowy na skutek uszkodzeń centralnego układu nerwowego spowodowanych działaniem czynników egzogennych w okresie prenatalnym, perinatalnym i postnatalnym do 2. roku życia. W obrazie klinicznym dziecka z alalią obserwuje się zaburzenia w opanowywaniu wszelkich sprawności językowych. Występują trudności artykulacyjne i prozodyczne, pomimo prawidłowo ukształtowanych warunków anatomiczno-fizjologicznych w obrębie aparatu mowy, ograniczenia leksykalno-semantyczne, pomimo prawidłowych możliwości intelektualnych, ujawniające się najwyraźniej jako zaburzenia rozumienia nazw i nominacji, problemy z rozumieniem i stosowaniem kategorii fleksyjnych oraz konstrukcji słowotwórczych, trudności w rozumieniu i tworzeniu struktur składniowych, brak zdolności narracyjnych. Ograniczenia w użyciu języka dotyczą percepcji lub ekspresji wypowiedzi słownych. Trudności w budowaniu komunikatów werbalnych są kompensowane przez użycie znaków niewerbalnych.

Pierwotnym zaburzeniom rozwoju językowego u dzieci z alalią mogą towarzyszyć wtórne deficyty rozwojowe w sferze emocjonalnej, poznawczej i społecznej:

- zakłócenia procesów wolicjonalno-motywacyjnych,
- obniżenie zakresu uwagi,
- opóźnienia i zaburzenia rozwoju funkcji wzrokowych i słuchowych,
- zakłócenia w ujmowaniu stosunków przestrzennych,

- trudności w myśleniu pojęciowym (zredukowana zdolność do wyodrębniania cech przedmiotów i ich kategoryzowania),
- spowolnienie myślenia,
- zaburzenia pamięci,
- inne trudności związane z zakłóceniami w kształtowaniu się funkcjonalnej specjalizacji mózgu: zaburzenia lateralizacji, koordynacji i integracji ruchowej, wzrokowo-ruchowej, słuchowo-ruchowej (integracji percepcyjno-motorycznej).

Rokowania w przypadkach alalii są niepewne – mowa zazwyczaj nie osiąga normalnego poziomu rozwoju, w niektórych przypadkach, gdy zbyt niski poziom opanowania kompetencji językowej uniemożliwia rozwój myślenia pojęciowego, może wystąpić wtórne upośledz kształcenia i terapii.

Niedokształcenie mowy o typie afazji odnosi się do specyficznych zaburzeń mowy u dzieci, u których problemy neurologiczne wystąpiły w okresie kształtowania się struktur językowych, czyli między 2. a 6. rokiem życia. Nazwa tej jednostki patologii mowy, nawiązująca do terminu „afazja”, wskazuje na uszkodzenie mózgu jako przyczynę niedokształcenia mowy i specyficzny charakter objawów, które dotyczą rozwoju kompetencji i sprawności językowych. U dzieci z niedokształceniem mowy o typie afazji prawidłowo ukształtowany jest aparat artykulacyjny, dobrze funkcjonuje narząd słuchu, nie występują ograniczenia intelektualne, ani nieprawidłowości w procesie socjalizacji językowej i do pewnego etapu życia rozwój językowy przebiega zgodnie z normą. Wystąpienie zaburzeń mowy jest wynikiem schorzenia neurologicznego, który doprowadza do regresu nabytych dotąd sprawności językowych i trudności w dalszym rozwoju mowy. Podobnie jak w alalii, u dzieci z niedokształceniem mowy o typie afazji ograniczenia w słownym porozumiewaniu się kompensowane są przez użycie znaków niewerbalnych: gestu, mimiki, pantomimy, elementów prozodycznych i kontekstu sytuacyjnego, a także zdeintegrowanych jednostek systemu językowego, który na pewnym poziomie został przyswojony przed zachorowaniem i w wyniku uszkodzenia mózgu uległ afatycznemu rozpadowi. Objawy zaburzeń w niedokształceniu mowy o typie afazji są jednocześnie wynikiem dezintegracji opanowanych w pewnym zakresie struktur języka, jak też trudności w procesie dalszej akwizycji języka i integracji mowy. Deficyty językowe zwykle dotyczą wszystkich sprawności językowych (fonologiczno-fonetycznych, fleksyjnych, słowotwórczych, leksykalno-semantycznych, syntaktycznych, narracyjnych). W związku z funkcjonalną specjalizacją struktur mózgowych i mózgową lateralizacją czynności mowy wraz z rozwojem języka, u dzieci z niedokształceniem mowy o typie afazji mechanizm zaburzeń jest tym bardziej specyficzny (sensoryczny lub / i motoryczny), a

objawy wybiórcze (odnoszące się do określonych sprawności językowych), im później w ontogenezie mowy doszło do uszkodzenia mózgu i im mniej jest ono rozległe.

W przypadkach afazji dziecięcej występują izolowane trudności w rozumieniu lub mówieniu, gdyż uszkodzenie pewnych struktur mózgowych, odpowiedzialnych za rozwój języka, następuje po ukończeniu 7. roku życia, u normalnie rozwijających się dzieci mowa jest w tym okresie wykształcona i odpowiednio rozwinięta. W wyniku uszkodzenia mózgu następuje utrata zdolności porozumiewania się – dezintegracja mowy, co jest charakterystyczne dla afazji występującej u ludzi dorosłych, symptomatyka zaburzeń językowych w afazji dziecięcej koreluje z afazją u osób dorosłych. W afazji dziecięcej następuje utrata w pełni opanowanych sprawności językowych, zatem zaburzenia mowy mają specyficzny i wybiórczy charakter. Od 7. roku życia jest już ukształtowana specjalizacja funkcjonalna struktur mózgowych, stąd istnieje silna zależność pomiędzy lokalizacją ogniska uszkodzenia a zespołem objawów afatycznych.

Rokowania w przypadkach alalii, niedokszałcenia mowy o typie afazji i afazji dziecięcej są różne – zależą od rozległości i lokalizacji patologii mózgu, wieku dziecka oraz stopnia opanowania przez nie języka. Im później doszło do uszkodzenia mózgu i im bardziej mowa była rozwinięta, tym prognozy są lepsze. Jeśli uszkodzenie mózgu nastąpiło w bardzo wczesnym etapie ontogenezy mowy i było rozległe, nabywanie sprawności językowych postępuje zwykle bardzo wolno. U niektórych dzieci, z mniejszymi deficytami neurologicznymi usprawnianie logopedyczne prowadzi do szybszej poprawy zdolności językowych, jednak pomimo złagodzenia zaburzeń językowych, mogą pozostawać pewne ograniczenia natury metajęzykowej, które utrudniają przetwarzanie informacji werbalnych i uczenie się. Jednak plastyczność i możliwości kompensacyjne mózgu rozwijającego się pozwalają stawiać w przypadku dzieci nawet z głębokimi zaburzeniami rozwoju mowy optymistyczne rokowania. Najbardziej trwałe i okresowo nasilające się zaburzenia językowe mogą wystąpić u dzieci, u których patomechanizm doprowadzający do deficytów neurologicznych ma charakter przewlekły (np. w związku z encefalopatią padaczkową w zespole Landaua–Kleffnera) (Stainborn, 2008).

### C) **Zróźnicowanie obrazu psychopatologicznego dzieci z afazją dziecięcą**

Zaburzenia językowe w przypadkach alalii, niedokształcenia mowy o typie afazji i afazji dziecięcej wiążą się z zaburzeniami percepcji słuchowej lub kinestezji artykulacyjnej, doprowadzając do trudności w opanowaniu, aktualizowaniu i realizowaniu słuchowych lub czuciowo-ruchowych wzorców języka. Prawidłowy rozwój funkcji słuchowych, czyli wrażliwości na bodźce akustyczne, zdolności do ukierunkowania uwagi na dźwięki, pamięci zjawisk dźwiękowych, zdolności do wyodrębniania, identyfikowania i różnicowania dźwięków, selekcjonowania bodźców akustycznych, analizowania i syntezy dźwięków (Kurkowski, 2013), jest warunkiem opanowania języka i prawidłowego rozwoju dziecka w sferze emocjonalnej, poznawczej i społecznej. Zaburzenie w rozwoju funkcji słuchowych u dzieci z alalią sensoryczną, niedokształceniem mowy o typie afazji sensorycznej i afazją sensoryczną ogranicza percepcję słuchową, a przez to rozwój kompetencji językowej i komunikacyjnej. Niedobory kompetencji językowej uniemożliwiają opanowanie sprawności w realizowaniu struktur języka w czynnościach mówienia, a w dalszych etapach życia – w czynnościach czytania i pisanie.

Kształtowanie się sprawności ruchowych wpływa na prawidłowy rozwój procesów wykonawczych będących podstawą wszelkich sprawności realizacyjnych, w tym werbalnych. Procesy wykonawcze sterują działaniem, ich prawidłowy rozwój umożliwia wykształcenie ciągów uporządkowanych czynności, wykształcenie nawyków i sprawności. Zakłócenie rozwoju motorycznego doprowadza do trudności w planowaniu i realizowaniu złożonych czynności, w tym również językowych, powodując niemożność opanowania ruchowych wzorców głosek, wyrazów i zdań., bądź niemożność ich aktualizacji.

Ze względu na rodzaj mechanizmu doprowadzającego do zaburzeń w opanowaniu i realizacji struktur języka u dzieci z alalią, niedokształceniem mowy o typie afazji i afazją dziecięcą wyróżnia się zatem objawy sensoryczne lub motoryczne. Poszczególnym typom zaburzeń językowych towarzyszą osobne spektra zaburzeń rozwoju psychomotorycznego.

Tabela 1. Obraz zaburzeń w alalii i niedokształceniu mowy o typie afazji

<b>Zaburzenia sensoryczne</b>	<b>Zaburzenia motoryczne</b>
– Dziecko przejawia znaczne trudności w	– Dziecko poprawnie wykonuje proste polecenia słowne (dobry stan słuchu i

<p>rozumieniu wypowiedzi słownych,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Dziecko posługuje się neologizmami i szczątkową formą wyrazów;</li> <li>– Dziecko wypowiada deformowane <i>quasi</i>-słowa bez stałego związku ze znaczeniem;</li> <li>– Dziecko ma trudności w powtarzaniu słów;</li> <li>– Dziecko dobrze rozumie gest, mimikę, pantomimę;</li> <li>– Dziecko nie jest zainteresowane mową;</li> <li>– Dziecko prawidłowo reaguje na muzykę;</li> <li>– Dziecko nawiązuje dobry kontakt uczuciowy z otoczeniem;</li> <li>– Dziecko ma zaburzony kontakt intelektualny z otoczeniem;</li> <li>– Dziecko jest inteligentne.</li> </ul>	<p>gnozi słuchowej);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Dziecko nie mówi, unika mówienia, posługuje się okrzykiem, gestem, pantomimą;</li> <li>– Dziecko nie powtarza słów i prostych zdań;</li> <li>– Dziecko wolniej i gorzej rozwija się ruchowo;</li> <li>– Dziecko jest często leworęczne, ma trudności w orientacji przestrzennej;</li> <li>– Dziecko wykazuje trudności z koncentracją uwagi w stopniu właściwym dla wieku;</li> <li>– Dziecko nawiązuje właściwy kontakt uczuciowy i intelektualny z otoczeniem;</li> <li>– Dziecko jest inteligentne.</li> </ul>
--	---

Źródło: opracowanie własne.

W związku z występowaniem któregoś z patomechanizmów – sensorycznego i/lub motorycznego – zakłócającego proces nabywania języka stosuje się dwie osobne procedury diagnozy, kształcenia i terapii dziecka z alalią i niedokształceniem mowy o typie afazji.

Uszkodzenia mózgu w wieku rozwojowym mogą objawiać się w postaci objawów specyficznych i niespecyficznych, stąd wyróżnia się dwie kategorie zaburzeń (Spionek, 1965):

- zaburzenia parcjalne – kiedy u dziecka jedna sfera nie rozwija się w sposób prawidłowy, natomiast jego funkcjonowanie w pozostałych aspektach nie odbiega od norm rozwojowych,



np. w sposób nieprawidłowy funkcjonuje mowa, ale pamięć, myślenie i wyobraźnia działają prawidłowo;

- zaburzenia globalne – kiedy u dziecka zarówno sfera fizyczna jak i psychiczna rozwijają się w sposób nieprawidłowy.

Zaburzenia parcjalne doprowadzają do specyficznych deficytów w rozwoju języka, nazywanych w logopedii alalią, niedokształceniem mowy o typie afazji, afazją dziecięcą, nie są następstwem innych zaburzeń rozwojowych, natomiast zaburzenia niespecyficzne wynikają z uogólnionej patologii mózgowej, przejawiają się we wszystkich czynnościach poznawczych powodując ogólne obniżenie funkcjonowania dziecka we wszystkich sferach, w tym językowo-komunikacyjnej. Kryterium tego podziału koreluje z ogniskowymi i/lub rozsianymi uszkodzeniami centralnego układu nerwowego.

Kliniczny obraz dziecka z uszkodzeniem mózgu mogą tworzyć dwie grupy zaburzeń związanych z działaniem osobnych patomechanizmów (Spionek, 1973):

- zaburzenia pierwotne (będące bezpośrednim skutkiem działającego czynnika patogennego, np. trudności w rozumieniu wypowiedzi wynikające z zaburzeń percepcji słuchowej),
- zaburzenia wtórne (wynikające z zaburzeń innych funkcji poznawczych, np. zaburzenia w rozumieniu wypowiedzi wynikające niepełnosprawności intelektualnej).

Takie rozróżnienie nie zawsze jest oczywiste, gdyż na skutek specyficznych, ale głębokich deficytów językowych i komunikacyjnych, u niektórych dzieci z alalią mogą wystąpić wtórne zaburzenia w zakresie myślenia pojęciowego (spowolnienie i lepkość procesów myślenia), obniżenie zakresu uwagi, deficyty pamięci, a także zaburzenia emocjonalne i behawioralne przypominające czasem obraz niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim (Kodyl, 1968, Panasiuk, 2010).

Objawy trudności językowych, ich głębokość, złożoność i trwałość różnią się w alalii, niedokształceniu mowy o typie afazji i afazji dziecięcej. W przypadku alalii mowa od początku rozwija się nieprawidłowo, stąd zaburzenia kompetencji i sprawności językowych są głębokie, dotyczą wszystkich podsystemów języka i przejawiają we wszystkich zachowaniach językowych. Z zaburzeniami językowymi zwykle współwystępują wtórne zakłócenia w rozwoju wyższych funkcji psychicznych. W przypadku niedokształcenia mowy o typie afazji, ponieważ mowa do pewnego etapu rozwijała się prawidłowo i w związku z zaistniałym incydentem neurologicznym nastąpiło zakłócenie lub utrata nabytych sprawności językowych, a dalszy rozwój mowy został spowolniony

bądź zahamowany, zaburzenia czynności językowych mają charakter bardziej wybiórczy, są tym bardziej specyficzne im bardziej były rozwinięte sprawności językowe przed zachorowaniem. W przypadku afazji dziecięcej obserwuje się najbardziej specyficzne deficyty językowe skorelowane z lokalizacją uszkodzenia zorganizowanego już funkcjonalnie mózgu, przy zachowanych niektórych czynnościach przebiegających przy udziale języka (np. zaburzenia rozumienia wypowiedzi mówionych przy zachowanym czytaniu globalnym).

U podłoża specyficznych zaburzeń mowy wieku rozwojowego spowodowanych schorzeniami neurologicznymi leżą zakłócenia percepcji słuchowej lub zaburzenia kinestezji artykulacyjnej i programowania motorycznego. Symptomy zaburzeń językowych oraz mechanizm ich powstawania pozwalają na rozróżnienie trzech rodzajów zaburzeń w alalii, niedokształceniu mowy o typie afazji i afazji dziecięcej:

- zaburzenia sensoryczne (percepcyjne),
- zaburzenia motoryczne (ekspresyjne),
- zaburzenia sensoryczno-motoryczne (mieszane).

W alalii sensorycznej, niedokształceniu mowy o typie afazji sensorycznej i afazji sensorycznej trudności w percepcji słuchowej, a zwłaszcza zaburzenia słuchu fonematycznego i słuchowej pamięci słownej, są barierą w rozwoju kompetencji językowej i komunikacyjnej oraz opanowaniu sprawności realizacyjnych bądź ich utratą. Głębokie trudności w rozumieniu komunikatów werbalnych uniemożliwiają budowanie interakcji opartych na przekazie słownym, a niedostatki rozwoju kompetencji językowej ograniczają rozwój poznawczy dziecka. Dzieci z zaburzeniami sensorycznymi wchodzą w interakcję z otoczeniem za pośrednictwem znaków niewerbalnych – dobrze rozumieją gesty, mimikę, pantomimę, muzykę, same też podejmują i podtrzymują kontakt, wykorzystując środki niewerbalne i znaczenia kontekstowe. Nawiązują prawidłowe relacje emocjonalne, lecz – pomimo prawidłowego rozwoju intelektualnego – mają trudności w budowaniu relacji opartych na kontakcie słowno-logicznym. Zaburzenia w opanowaniu i rozpoznawaniu słuchowych wzorców głosek i wyrazów wtórnie manifestują się w czynnościach mówienia: dzieci posługują się neologizmami i szczątkową formą wyrazów, jednak zdeformowane *quasi*-słowa wypowiadają bez stałego związku ze znaczeniem, mają trudności w powtarzaniu głosek, słów i zdań, a jeśli nawet – na podstawie zaprezentowanego wzorca akustycznego i wzrokowego wyrazu – reduplikują słowa, nie przyporządkowują im odpowiedniego znaczenia. Z powodu głębokich zaburzeń w rozumieniu

struktur języka nie są zainteresowane przekazem słownym, niechętnie wchodzi w interakcje i mogą sprawiać wrażenie głuchych lub autystycznych.

W alalii motorycznej, niedokształceniu mowy o typie afazji motorycznej i afazji motorycznej deficyty rozwojowe dotyczą rozwoju ruchowego w zakresie motoryki dużej i małej oraz sprawności artykulacyjnych lub wiążą się z utratą sprawności motorycznych. Trudności w opanowaniu i realizowaniu ruchowych wzorców języka i objawiają się brakiem lub głębokim zaburzeniem czynności mówienia i powtarzania wyrazów i zdań, ograniczenia dotyczą również rozumienia złożonych formalnie i semantycznie wypowiedzi. Dodatkowo mogą wystąpić zaburzenia lateralizacji, trudności w orientacji przestrzennej, deficyty uwagi. Dzieci z zaburzeniami motorycznego aspektu mowy budują relacje opartych zarówno na kontakcie emocjonalnym jak i słowno-logicznym posiłkując się znakami niewerbalnymi.

Zróznicowany obraz zaburzeń językowych u dzieci z alalią, niedokształceniem mowy o typie afazji i afazją dziecięcą dodatkowo modyfikują przeciwstawne procesy neurodynamiczne. Z jednej strony, na skutek zmian organicznych w tkance rozwijającego się mózgu następuje wzrost aktywności mechanizmów dezintegracyjnych, a w wyniku ich działania pojawia się ryzyko utraty wykształconych w procesie terapii sprawności językowych, z drugiej strony, w związku z aktywnością biologicznych procesów neurokompensacyjnych następuje reintegracja zaburzonych funkcji mózgowych i zmiana mózgowej organizacji złożonych czynności (Panasiuk, 2014). Działanie tych dwu mechanizmów: neurodezintegracji i neuroplastyczności powoduje, że objawy zaburzeń językowych i ich dynamika w poszczególnych przypadkach alalii, niedokształcenia mowy o typie afazji i afazji dziecięcej mogą tworzyć zindywidualizowane obrazy patologii, co powoduje wiele wątpliwości diagnostycznych.

#### **D) Wskazówki do interpretacji danych diagnostycznych w przypadku dziecka z afazją dziecięcą**

Diagnoza dzieci ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju językowego uwarunkowanymi patologią rozwoju lub uszkodzeniem mózgu (alalią i niedokształceniem mowy o typie afazji) powinna opierać się na analizie wyników badań medycznych, psychologicznych, pedagogicznych i logopedycznych oraz na analizie wytworów, np. nagrań swobodnych i ukierunkowanych wypowiedzi, prac plastycznych czy zeszytów szkolnych.

Analiza uzyskanego w badaniu materiału językowego powinna być prowadzona według następujących kryteriów lingwistycznych (Parol, 1989):

1. Jaki rodzaj wypowiedzi tworzy dziecko?

1.1. jednoklasowe (strzępkowe; jednosymbolowe; wielosymbolowe),

1.2. dwuklasowe (przejściowe; pełne – zdanie, równoważnik; eliptyczne);

2. Jaki rodzaj struktur składniowych tworzy dziecko?

2.1. związki (orzekające; określające – zgody, rzędu, przynależności),

2.2. rodzaje wypowiedzeń:

a. ze względu na znaczenie (oznajmujące, pytające, rozkazujące, wykrzyknikowe),

b. ze względu na formę (zdanie; równoważnik zdania),

c. ze względu na budowę (pojedyncze – rozwinięte, nierozwinięte; złożone – współrzędnie, podrzędnie);

3. Czy dziecko używa cytatu?

4. Jakie osobliwości językowe występują w wypowiedziach dziecka?

4.1. mutylacja,

4.2. metateza,

4.3. opuszczanie zaimka zwrotnego,

4.4. pomieszanie kategorii osoby, rodzaju, liczby,

4.5. zmiana szyku zdania;

5. Jak dziecko realizuje kategorie gramatyczne?

5.1. deklinacyjne,

5.2. koniugacyjne;

6. Jakie konstrukcje słowotwórcze tworzy dziecko?

6.1. zdrobnienia,

6.2. zgrubienia,

6.3. spieszczenia,

6.4. neologizmy strukturalne i / lub funkcyjne;

7. Jaki jest słownik dziecka?

7.1. części mowy (ile, w jakich grupach znaczeniowych),

7.2. zjawiska szczególne (znajomość nazwy bez znajomości desygnatu, opisywanie desygnatu w wypadku nieznaności nazwy);

8. Jak dziecko realizuje fonemy?

W głębszych postaciach objawy alalii, niedokształcenia mowy o typie afazji i afazji dziecięcej ujawniają się jako całkowity brak możliwości słownego porozumiewania się, w lżejszych – jako nieprawidłowości w rozwoju poszczególnych sprawności językowych (fonologiczno-fonetycznych, fleksyjnych, słowotwórczych, leksykalno-semantycznych i syntaktycznych). Na poziomie fonologiczno-fonetycznym objawy zaburzeń dotyczą trudności w identyfikowaniu i realizowaniu dźwięków mowy. Pomimo tego, że dzieci mają prawidłowy słuch fizyczny i wykształcone anatomiczno-fizjologiczne podstawy artykulacji, nie rozpoznają dźwięków języka, mylą głoski, niekonsekwentnie zastępując jedne drugimi, deformują, zmieniają ich kolejność w strukturze wyrazu, tworzą kontaminacje dźwięków i sylab w obrębie wyrazów, zniekształcają wzorzec wyrazu wprowadzając epentezy i stosując elizje, mają problemy w realizowaniu procesów asymilacji i to zarówno w postaci upodobnienia poszczególnych dźwięków w obrębie wyrazu, czy całej wypowiedzi, jak i upodobnienia całego wyrazu do zbliżonego fonicznie, znanego im już słowa. Zniekształcenia artykulacyjne mają charakter nieregularny, nie są przez dziecko uświadamiane, nie podlegają autokontroli i autokorekcie. Mogą wynikać z deficytów słuchu fonematycznego, słuchowej pamięci słownej lub z zaburzeń kinestezji artykulacyjnej, a przez to powodować trudności w opanowaniu i aktualizowaniu słuchowo-ruchowych wzorców języka. Dziecko poszukuje właściwego wzorca głoski, stąd przy zaburzeniach percepcji słuchowej i trudnościach w rozumieniu i powtarzaniu wspomaga się wzrokiem i próbuje rozpoznawać układy artykulatorów na twarzy rozmówcy bądź odwołuje się do pisanych wzorców języka, natomiast przy zaburzeniach kinestezji artykulacyjnej poszukując właściwego wzorca artykulacyjnego wykonuje przesadne ruchy wargami, językiem, żuchwą, a w powtarzaniu naśladuje ruchy artykulacyjne rozmówcy.

Prócz zaburzeń w płaszczyźnie segmentalnej u dzieci z alalią, zwłaszcza motoryczną, występują trudności w realizacji zjawisk suprasegmentalnych – spowolnienie tempa mówienia i zakłócenie

rytmu wypowiedzi poprzez wydłużanie artykulacji niektórych sylab, spłaszczenie konturu intonacyjnego, wyrównanie akcentu. U dzieci z niedokształceniem mowy o typie afazji motorycznej i afazją motoryczną może wystąpić skandowanie. W przypadkach alalii i niedokształcenia mowy o typie afazji zaburzenia fonetyczne dotyczą przede wszystkim rozpoznawania i realizowania jednostek segmentalnych, lepiej natomiast percypowane są zjawiska suprasegmentalne. Kompensacyjna funkcja prozodii lingwistycznej i emocjonalnej pozwala na identyfikowanie globalnego znaczenia wypowiedzi na podstawie jej konturu melodyczno-intonacyjnego.

Objawy zaburzeń językowych na poziomie morfologicznym dotyczą rozumienia kategorii gramatycznych a objawiają się w postaci agramatyzmów i ubóstwa konstrukcji słowotwórczych. Następuje redukcja fleksyjnego nacechowania wypowiedzi – dziecko zestawia wyrazy w formach podstawowych lub nieprawidłowo je odmienia w obrębie wszystkich kategorii deklinacyjnych i koniugacyjnych, rzadko używa wyrazów gramatycznie lub semantycznie niesamodzielných, np. przyimków – często zestawienie przyimka z rzeczownikiem stanowiące całość akcentową stanowi dla dziecka jeden wyraz. Ograniczenia dotyczą też użycia konstrukcji słowotwórczych – u dzieci z alalią i niedokształceniem mowy o typie afazji niska jest frekwencja neologizmów strukturalnych, długo utrzymują się infantylne formacje leksykalne.

Zaburzenia w rozwoju leksykalno-semantycznym ujawniają się najwyraźniej jako zaburzenia desygnacji i nominacji. Ubóstwo zasobu leksykalnego w słowniku biernym i czynnym manifestuje się trudnościami w rozumieniu nazw, zaburzeniami nazywania wyrażającymi się np. przez zastępowanie nazwy obiektu czy zjawiska nazwą gatunkową, nazwą innego obiektu pozostającego w metonimicznym związku z nazywanym obiektem, bądź nazwy przedmiotu peryfrastycznym określeniem jego funkcji. W przypadkach alalii sensorycznej i niedokształcenia mowy o typie afazji sensorycznej słownik czynny obejmuje przede wszystkim całości prozodyczne: onomatopeje, wyrazy onomatopeiczne, neologizmy niesystemowe i krótkie frazy o wysokiej frekwencji w języku mówionym, a w przypadkach alalii motorycznej i niedokształcenia mowy o typie afazji motorycznej – partykuły, zaimki i rzeczowniki, niewielki jest udział innych części mowy. W przypadku afazji dziecięcej mogą wystąpić trudności w czynnościach nazywania, rozumienia i powtarzania ciągu nazw.

Zaburzenia składniowe u dzieci z alalią, niedokształceniem mowy i afazją dziecięcą wynikają zarówno z ograniczeń gramatycznych jak też semantycznych i dotyczą rozumienia struktur składniowych, zwłaszcza realizowanych w wypowiedziach poza kontekstem sytuacyjnym, i budowania zdań – wypowiedzenia są zwykle krótkie, najczęściej stanowią ciąg kilku słów połączonych związkiem sytuacyjnym. Trudności w rozpoznawaniu relacji semantycznych i gramatycznych pomiędzy

strukturami języka uniemożliwiają prawidłowe rozumienie komunikatów słownych. W związku z ograniczeniami leksykalno-semantycznymi, gramatycznymi i składniowymi dzieci z alalią i niedokształceniem mowy o typie afazji nie tworzą też spójnych gramatycznie, semantycznie i pragmatycznie struktur monologowych, lepiej funkcjonują w realizacji form dialogowych.

Z zaburzeniami rozwoju mowy zwykle współwystępują objawy innych nieprawidłowości rozwojowe: deficyty uwagi i pamięci, problemy z lateralizacją, zaburzenia orientacji w przestrzeni i schemacie ciała, trudności emocjonalne i behawioralne, problemy w opanowaniu zdolności metajęzykowych i uczeniu się, a także wykształceniu czynności czytania, pisania i liczenia<sup>22</sup> (Spionek, 1973). W związku z niedostatkami sprawności językowych i komunikacyjnych w kolejnych etapach rozwojowych u dziecka mogą narastać problemy w relacjach interpersonalnych i zakłócenia procesu socjalizacji, a w przypadkach, gdy trudności w opanowaniu kompetencji językowej są głębokie i trwałe na tyle, że uniemożliwiają rozwój myślenia pojęciowego, może dojść nawet do wtórnego upośledzenia umysłowego.

W ocenie zachowań językowych dziecka z alalią, niedokształceniem mowy o typie afazji i afazją dziecięcą należy uwzględnić charakterystykę kliniczną, ocenę psychologiczno-pedagogiczną i społeczne uwarunkowania rozwoju dziecka, a także jego aktualne możliwości porozumiewania się z otoczeniem. Zachowania językowe powinny być zawsze analizowane w kontekście kilku zmiennych: stanu rozwoju języka, czynników etiologicznych, które doprowadzają do wystąpienia zakłóceń w realizacji czynności językowych, rodzaju działającego mechanizmu patologicznego (sensoryczny, motoryczny), typologii objawów zaburzeń językowych (rozumienia, mówienia), dynamiki ustępowania trudności w słownym porozumiewaniu się oraz mechanizmów kompensowania trudności językowych.

W ocenie należy uwzględnić, czy:

- poziom rozwoju językowego dziecka jest opóźniony w stosunku do norm,
- mowa od początku rozwija się nieprawidłowo, czy też w pewnym okresie rozwój mowy przebiegał według norm rozwojowych,

---

<sup>22</sup> Jednym z najbardziej uchwytnych przejawów zaburzeń percepcji słuchowej są trudności w czytaniu i pisaniu (szczególnie pisaniu ze słuchu), ponieważ opanowanie operacji analityczno-syntetycznych w modalności słuchowej warunkuje gotowość dziecka do nauki czytania i pisania. Umiejętność świadomego różnicowania dźwięków mowy, wyodrębniania ich w słowach i transpozycja na znaki graficzne (litery) stanowi istotę czytania i pisania.

- w okresie pre-, peri- i postnatalnym mógł zaistnieć jakiś czynnik patogenny wywołujący zaburzenia rozwoju językowego,
- dziecko było diagnozowane bądź leczone neurologicznie lub miało wykonywane badania specjalistyczne w związku z chorobami wieku rozwojowego,
- objawy zaburzeń rozwoju mowy są pierwotne, czy są skutkiem innych zaburzeń (głuchoty, upośledzenia umysłowego, całościowych zaburzeń rozwojowych itp.),
- objawy mają charakter specyficzny (dotyczą trudności językowych), czy niespecyficzny (wynikają z różnych dysfunkcji mózgu, np. zaburzeń interakcji, myślenia, uwagi itp.),
- dziecko korzystało dotychczas terapii logopedycznej i jakie metody usprawniania rozwoju mowy stosowano.

Specyficzne zaburzenia rozwoju mowy uwarunkowane neurologicznie diagnozuje się w oparciu o kryteria inkluzywne, na które składa się ocena stanu kompetencji i sprawności językowych, wyniki badania neurologicznego i badań neuroobrazowych, oraz kryteria ekskluzywne, wykluczające występowanie innych jednostek zaburzeń mowy na podstawie wyników badań specjalistycznych i charakterystyki objawów.

Z objawami alalii, niedokształcenia mowy o typie afazji i afazji dziecięcej mogą współwystępować zaburzenia rozwoju czynności fizjologicznych i wyższych funkcji psychicznych. W diagnozie dziecka należy uwzględnić korelacje pomiędzy poszczególnymi czynnikami, a przez to wskazać pierwotny mechanizm zaburzeń językowych. Stąd w badaniu ocenie podlega recepcja słuchowa (o ile pacjent nie miał wykonanych badań audiologicznych, wykonuje się orientacyjne badanie słuchu fizycznego), sprawność w realizowaniu czynności fizjologicznych, czyli połykania, żucia i gryzienia, oddychania (tor oddechu, typ oddychania), fonacji, budowa i funkcjonowanie aparatu artykulacyjnego, a także niektóre czynności poznawcze, np. analiza i synteza wzrokowa, myślenie, pamięć itp. W przypadku stwierdzenia dodatkowych dysfunkcji obwodowych lub zaburzeń rozwoju psychoruchowego, należy skierować dziecko na odpowiednie badania specjalistyczne.

W związku z interferencją zmiennych biologicznych, psychicznych i lingwistycznych kształtujących obraz zaburzeń u poszczególnych dzieci z problemami neurologicznymi, diagnozowanie dzieci z alalią, niedokształceniem mowy o typie afazji i afazją dziecięcą wymaga wykorzystania wyników badań wielospecjalistycznych. W przypadku zaburzeń rozwoju mowy i języka do postawienia rzetelnej diagnozy niezbędne są następujące badania specjalistyczne:



- audiologiczne w celu wykluczenia niedosłuchu, głuchoty jako podłoża braku rozwoju języka lub jego opóźnienia,
- psychologiczne w celu wykluczenia niepełnosprawności intelektualnej jako przyczyny opóźnienia rozwoju mowy i ograniczeń kompetencji językowej,
- neurologiczne w celu oceny struktur i funkcji układu nerwowego,
- foniatryczne, ortodontyczne i laryngologiczne w celu wykluczenia anomalii strukturalnych i funkcjonalnych w obrębie narządów mowy powodujących wykluczenie dysglosję,
- psychiatryczne w celu wykluczenia całościowych zaburzeń rozwojowych ze spektrum autyzmu i innych zaburzeń zachowania o podłożu psychicznym

W niektórych przypadkach dla potrzeb diagnozy wykorzystuje się wyniki jeszcze innych badań specjalistycznych (np. genetycznych, metabolicznych, kardiologicznych, alergologicznych itp.), a także ocenę specjalistów w zakresie pediatrii, fizjoterapii, dietetyki itp.

W rozpoznawaniu patomechanizmu alalii, niedokształcenia mowy o typie afazji i afazji dziecięcej – zaburzeń rozwoju mowy wynikających z uszkodzeń centralnego układu nerwowego – pomocne są badania instrumentalne – elektroencefalografia (EEG) do oceny aktywności bioelektrycznej mózgu, oraz rozmaite techniki neuroobrazowania – tomografia komputerowa (CT), rezonans magnetyczny (MRI), magnetyczny rezonans jądrowy (NMRI), pozytronowa tomografia emisyjna (PET), czy tomografia emisyjna pojedynczych fotonów (SPECT) (Steuden, 1997). Wyniki badania przy użyciu niektórych technik należy traktować z dużą ostrożnością. Objawy alalii lub niedokształcenia mowy o typie afazji nie zawsze znajdują potwierdzenie w postaci uszkodzeń mózgu uwidoczniionych w neuroobrazowaniu. W wielu przypadkach badania neuroobrazowe (CT, MRI) stosowane standardowo w praktyce klinicznej nie wykazują uszkodzeń mózgu, choć dane z wywiadu i dokumentacji klinicznej a także funkcjonalna ocena dziecka jednoznacznie wskazują na neurologiczne podłoże obserwowanych deficytów rozwojowych. W związku z występowaniem złożonych zespołów chorobowych, kiedy w badaniu neuroobrazowym wyraźnie uwidocznione są zmiany strukturalne, należy wziąć także pod uwagę możliwość występowania sprzężonych zaburzeń mowy, które wymagają zastosowania procedur diagnozy różnicowej.

Zespół objawów właściwych alalii, niedokształceniu mowy o typie afazji i afazji dziecięcej należy zróżnicować z symptomami innych jednostek patologii mowy, które mogą wystąpić u dziecka w wieku rozwojowym:

- alalią prolongatą [F80.1, F.8.2] – na podstawie wywiadu rodzinnego, oceny psychologiczno-pedagogicznej, wyników badania neurologicznego i obserwacji dynamiki ustępowania zaburzeń,
- dyslalią [F80.0] – na podstawie specyfiki zaburzeń językowych, oceny audiologicznej
- dysglosji [Q35] – na podstawie badania stanu anatomicznego i sprawności motorycznej narządów mowy oraz oceny foniatrycznej, laryngologicznej i ortodontycznej,
- mutyzmu [F94.0] – na podstawie specyfiki patomechanizmu i objawów zaburzeń komunikacyjnych i oceny psychiatryczno-psychologicznej,
- zaburzeń mowy w całościowych zaburzeniach rozwojowych [F84] – na podstawie obserwacji interakcji społecznych w sferze werbalnej i niewerbalnej oraz oceny psychiatryczno-psychologicznej,
- zaburzeń rozwoju mowy i języka spowodowanych upośledzeniem umysłowym [F70 – F79] – na podstawie ocena psychologiczno-pedagogicznej, wyników badania inteligencji przy użyciu testów niewerbalnych oraz ukierunkowanej obserwacji,
- zaburzeń rozwoju mowy i języka spowodowanych niedosłuchem lub głuchotą [H90 – H91] – na podstawie wyników obiektywnego badania audiologicznego, oceny funkcji słuchowych i ukierunkowanej obserwacji,
- dyzartrii [R47.1] – na podstawie oceny neurologicznej, badania sprawności realizacyjnych oraz oceny czynności fizjologicznych w obrębie aparatu mowy,

W większości wypadków u dzieci w wieku rozwojowym patomechanizmy i symptomatologia zaburzeń językowych i komunikacyjnych korelują z rozpoznaniem klinicznym (głuchota, upośledzenie umysłowe, autyzm, dziecięce porażenie mózgowie, zespoły chorobowe ze zmianami strukturalnymi w obrębie twarzoczaszki itp.), w niektórych przypadkach brak jest rozpoznania klinicznego.

### **E) Wskazówki do adaptacji narzędzi diagnostycznych dla dzieci z afazją dziecięcą**

U dzieci ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju mowy wynikającymi z patologii lub uszkodzenia mózgu na skutek zaburzeń w rozwoju funkcji słuchowych, w tym słuchu fonematycznego lub w związku z opóźnionym rozwojem motorycznym występują trudności w przyswojeniu sensoryczno-motorycznych wzorców głosek i wyrazów, a przez to zaburzenia w kształtowaniu się kompetencji i sprawności językowych oraz komunikacyjnych. W alalii objawy zaburzeń rozwoju językowego występują na wszystkich podsystemach języka i ujawniają się jako trudności w słuchowym rozpoznawaniu i realizowaniu nazw, ubóstwo słownika biernego i czynnego, trudności w rozumieniu form gramatycznych i struktur złożonych formalnie i semantycznie, uproszczenie i redukcja składni, brak zdolności narracyjnych. Postępy w przyswajaniu poszczególnych sprawności językowych cechuje wolne tempo, co skutkuje znacznym i względnie trwałym ograniczeniem możliwości komunikacyjnych i poznawczych. Na skuteczność zachowań komunikacyjnych dzieci z alalią w trakcie procesu diagnostycznego w dużym stopniu wpływają czynniki pozawerbalne, takie jak: gest, mimika, układ sytuacyjny (Kordyl, 1968).

Narzędzia do diagnozy deficytów rozwojowych dziecka z alalią, niedokształceniem mowy o typie afazji i afazją dziecięcą muszą być skonstruowane tak, by uwzględniały patomechanizm zaburzenia i całość objawów przezeń powodowanych, były dostosowane do właściwości konkretnego dziecka – jego stanu klinicznego, wieku, płci, możliwości poznawczych i cech osobowościowych. Na stan sprawności dziecka ze specyficznymi zaburzeniami językowymi, prócz czynników biologicznych, znaczący wpływ mają też uwarunkowania środowiskowe i metodyka dotychczasowego postępowania dydaktycznego i terapeutycznego.

Język wyrasta z działania (Wygotski, 1971). Poprzez uczestnictwo w rozmaitych sytuacjach komunikacyjnych następuje interioryzacja reguł użycia języka, a zaistnienie określonych warunków sprzyja ich aktualizacji w formie zachowań językowych. W procesie diagnozy należy więc stwarzać sytuacje umożliwiające dziecku wykazanie się umiejętnościami komunikacyjnymi (Szuman, 1968). Czynniki aktywizującymi dziecko do działania językowego są:

- potrzeby,
- zadania,
- cele.

Dziecko z alalią, niedokształceniem mowy o typie afazji i afazją dziecięcą, poza naturalną potrzebą

porozumiewania się, podobnie jak każde dziecko, przejawia liczne potrzeby psychologiczne. Realizacja tych potrzeb może wiązać się frustracją, bowiem ich wyrażanie jest utrudnione przez deficyt językowy i komunikacyjny. W związku z frustracją może wystąpić regresja, czyli powrót do prymitywnych form działania, fiksacja, czyli zamknięcie się w kręgu stereotypowych zachowań, a także rezygnacja z kontaktu. W procesie diagnozy należy zadbać o zaspokojenie rozmaitych potrzeb dziecka (zwłaszcza emocjonalnych i poznawczych), stąd niezmiernie ważna jest twórcza inwencja diagnosty i umiejętność zagwarantowania dziecku poczucia akceptacji i sukcesu. Poprzez nawiązanie i utrzymywanie kontaktu emocjonalnego pozostawanie w kontakcie wzrokowym i fizycznym, obserwowanie, słuchanie i podążanie za dzieckiem, dostrzeganie i wzmacnianie wszelkich zachowań komunikacyjnych, rozbudzanie motywacji do inicjowania i podejmowania interakcji werbalnych budzi się u dziecka aktywność komunikacyjna i poznawcza (Szuman, 1968).

Zaburzeniom w rozumieniu i mówieniu mogą towarzyszyć zaburzenie czytania (aleksja) i pisania. Dzieci mogą mieć problemy w rozumieniu poprawnie przeczytanego tekstu, zniekształcać słowa w głośnym czytaniu, często czytanie bywa zredukowane do czytania globalnego. Aleksji towarzyszą czasem zaburzenia pisania (przy uszkodzeniach zakrętu kąтового - pole 39), ale może wystąpić też aleksja bez agrafii (przy lewostronnych uszkodzeniach potylicznych obejmujących również tylną część spoidła wielkiego - "ślepotą korową"). Zaburzenie pisania (agrafia) przejawia się trudnościami w odtwarzaniu organizacji przestrzennej, właściwej danym literom bądź cyfrom. Dzieci błędnie posługują się różnymi znakami graficznymi. Jeżeli zaburzenia w mówieniu mają podłoże słuchowe, wówczas dziecko źle artykułuje i źle pisze, a trudności w pisaniu są bardziej nasilone niż trudności w mówieniu.

W rozwiązywaniu problemów metodycznych dotyczących konstruowania narzędzi do diagnozy dzieci z alalią i niedokształceniem mowy o typie afazji należy odwołać się do wiedzy psychologicznej i lingwistycznej dotyczącej praw rozwoju dziecka, a stymulując rozwój językowy uwzględnić te właściwości mowy, które są inherentnymi właściwościami komunikacji językowej, należą doń (Atkinson, 1991):

- posługiwanie się kanałem głosowo-słuchowym (można aktywizować ten kanał w połączeniu z kanałem wzrokowo-ruchowym – pismem; wykorzystanie języka migowego, piktogramów, czy też innych alternatywnych form komunikacji jako form porozumiewania się nie jest w przypadkach alalii i niedokształcenia mowy o typie afazji uzasadnione);
- arbitralność (symbole językowe nie są związane z przedmiotem, który oznaczają, ale odnoszą się do struktur pojęciowych, co znaczy, że znaki umotywowane, czyli obrazy, np.

onomatopeje, realistyczne rysunki, powinny być wykorzystywane jedynie u dzieci z głębokimi zaburzeniami, a później zastąpione przez znaki konwencjonalne mówione i pisane umożliwiające ocenę myślenia pojęciowego);

- semantyczność (struktury języka powinny być prezentowane na materiale „znaczącym”, stąd w pierwszym etapie diagnozy dziecka nie ocenia się elementów języka pozbawionych znaczenia – głosek i sylab, stosuje się pojedyncze nazwy, a o ile dziecko ich nie rozumie – najbardziej dostępną przy zaburzeniach rozumienia strukturą jest zdanie o wyrazistej intonacji wypowiedziane w kontekście sytuacji, do której się odnosi, poparte, np. gestem);
- przekaz kulturowy (język służy przekazywaniu doświadczeń, stąd tematyka materiału językowego powinna odwoływać się do poznawczych i emocjonalnych potrzeb dziecka);
- autonomiczność mowy (mówienie powinno przekraczać granice „tu i teraz”, a wypowiedzi słowne powinny informować nie tylko o aktualnych doświadczeniach zmysłowych, ale również o przeżyciach i zjawiskach odległych w czasie i przestrzeni);
- spontaniczność (człowiek posługuje się językiem w sposób nieprzymuszony i dowolny jako swoim środkiem komunikacji, stąd nie należy zmuszać dziecka do powtarzania, nazywania itp., ale wytworzyć naturalną gotowość do komunikacji i samodzielnego orzekania o rzeczywistości);
- dialogowość (diagnosta lub nauczyciel powinny pamiętać o naprzemiennej zmianie ról dziecka, by mogło występować w procesie komunikacji zarówno w roli nadawcy jak i odbiorcy);
- strukturalność (język jest zbiorem elementów uporządkowanych, które można łączyć i przetwarzać w sposób regularny, np. grupę wyrazów zastąpić jednym, zabiegi automatycznego przetwarzania struktur językowych umożliwiają spełnianie innej cechy języka – kreacyjności);
- dwoistość strukturalna (język zorganizowany jest na dwóch poziomach: podstawowe jednostki mowy, takie jak *K*, *O*, *T*, które same w sobie nie mają znaczenia, nabierają znaczenia złożone w sekwencję: *KOT*, dziecko poznaje nie tylko elementy struktury, ale również reguły ich łączenia w większe całości);

- kreacyjność (język umożliwia rozumie i tworzenie nieograniczonej liczby nowych oryginalnych struktur ze skończonego zbioru elementów, stąd dziecko na podstawie przyswojonych reguł powinno generować i aktualizować kolejne struktury języka).

Ocena dziecka ze specyficznymi zaburzeniami językowymi powinna obejmować użycie języka w jego funkcji poznawczej, interakcyjnej i grupotwórczej (Grabias, 1997a) w rozmaitych uwarunkowaniach komunikacyjnych, umożliwiającemu zdobywanie wiedzy na miarę zdolności intelektualnych, które mogą się urzeczywistnić jedynie w przypadku, gdy proces dydaktyczny będzie zindywidualizowany metodycznie.

Zasadą w diagnozowaniu stanu języka u dziecka jest odwołanie się do praw warunkujących jego przyswajanie przez dzieci zdrowe. W ontogenezie mowy najpierw rozwija się percepcja oraz ekspresja sygnałów niewerbalnych (wokalizacja, mimika, gesty itd.), zatem narzędzia do oceny dziecka z zaburzeniami rozwoju językowego należy oprzeć na komunikacji niewerbalnej. Odczytując intencje komunikacyjne dziecka kodowane niewerbalnie na tle kontekstu sytuacyjnego należy podawać alternatywne wzorce ich werbalizacji, używając przy tym zróżnicowanego, lecz zrozumiałego słownictwa ujętego w zrozumiałe konstrukcje gramatyczne. W tych zadaniach diagnosta aranżuje określone sytuacje komunikacyjne i ukierunkowuje rozmowy, proponując przy tym wzorce oczekiwanych zachowań językowych.

Tworzenie się w umyśle dziecka konwencjonalnych symboli językowych wynika z integracji danych przekazywanych polimodalnie – za pośrednictwem dróg słuchowych, czuciowych i wzrokowych w rozmaitych, lecz w powtarzających się kontekstach. Pomocne w aktualizowaniu nazw są naturalne przedmioty codziennego użytku, a także zdjęcia, ilustracje, własne rysunki dziecka, gry i loteryjki dobrane zgodnie adekwatnie do doświadczeń, potrzeb i zainteresowań dziecka. Aktualizacja słuchowo-ruchowych wzorców słów może być wspomagana poprzez wzrokowe wzorce wyrazów (pismo). Zapisane wyrazy pozwalają na lepsze rozpoznawanie brzmieniowej formy wyrazu.

Również aktualizacja symboli językowych powinna angażować rozmaite zmysły i przebiegać kanałem ustnym (słowa), pisanym (wyrazy) oraz kinezyicznym (gesty). Badanie poszczególnych struktur językowych powinno następować kolejno w czynnościach rozumienia, powtarzania i samodzielnego realizowania. Nie jest wskazane koncentrowanie się na ćwiczeniach artykulacyjnych. Dzieci z alalią, niedokształceniem mowy o typie afazji i afazją dziecięcą są zdolne do względnie poprawnej realizacji głosek w izolacji lub w sylabach, ich trudności artykulacyjne nasilają się w wyrazach. Poprzez wielokrotne powtarzanie słów i fraz, kojarzenie dźwięków mowy z wzorcami wzrokowymi i bodźcami dotykowymi ułatwia aktualizację wzorców brzmieniowo-artykulacyjnych, a przez to poprawne

rozpoznawanie i realizowanie głosek w ciągu fonicznym. Proces diagnozowania możliwości dziecka z alalią niedokształceniem mowy o typie afazji i afazją dziecięcą powinien być prowadzony równolegle z oddziaływaniem terapeutycznym.

#### **b. Wskazania do terapii dzieci afazją dziecięcą**

Terapia dzieci z alalią, niedokształceniem mowy o typie afazji i afazją dziecięcą jest procesem długotrwałym, daje jednak szansę na rozbudowanie sprawności językowych i poprawę funkcjonowania emocjonalno-społecznego i poznawczego. W terapii specyficznych zaburzeń językowych należy unikać podejścia redukcjonistycznego i przy uszkodzeniu lewej półkuli nie skupiać się oddziaływaniach wykorzystujących operacje sekwencyjne, a pomijających działania symultatywne, i odwrotnie – przy uszkodzeniach prawej półkuli nie ograniczać się do ćwiczeń w całościowym opracowywaniu informacji przy braku operacji analitycznych. Dobór technik terapeutycznych powinien umożliwiać współdziałanie półkul mózgowych (Knobloch-Gala, 1989), a materiał ćwiczeniowy powinien odpowiadać komunikacyjnym i poznawczym potrzebom dziecka. Program terapii należy oprzeć na wykształconych sprawnościach dziecka (Helm-Estabrooks, 1983; Papanicolaou, Moore i Deutsch, 1988).

#### **1. Cele postępowania dydaktycznego i terapeutycznego**

Głównym celem kształcenia i terapii dziecka z alalią, niedokształceniem mowy o typie afazji i afazją dziecięcą jest budowanie bądź odbudowywanie i rozwijanie kompetencji językowej i komunikacyjnej oraz korygowanie zaburzeń w programowaniu wypowiedzi (Panasiuk 2008). Zależnie od rozpoznanego mechanizmu zaburzeń (sensoryczny, motoryczny) stosuje się osobne procedury. W przypadkach alalii sensorycznej, niedokształcenia mowy o typie afazji sensorycznej i afazji sensorycznej pierwszym krokiem w postępowaniu terapeutycznym jest usprawnienie funkcji słuchowych. Poprawa percepcji słuchowej otwiera naturalną drogę zaprogramowania języka w umyśle dziecka i budowania językowej interpretacji świata. Rozwój kompetencji językowej na wszystkich podsystemach języka umożliwia wykształcenie sprawności w posługiwaniu się strukturami językowymi w zachowaniach interakcyjnych. W przypadkach alalii motorycznej, niedokształcenia mowy o typie afazji motorycznej i afazji motorycznej postępowanie terapeutyczne jest zorientowane na przełamanie deficytu w rozwoju funkcji motorycznych lub odzyskanie sprawności motorycznych, co umożliwia opanowanie lub realizację ruchowych wzorców języka. Poprawa sprawności motorycznych jest podstawą do realizowania struktur języka o różnych poziomach złożoności.

Oddziaływania dydaktyczno-terapeutyczne w przypadku zaburzeń rozwojowych powinny być elementem systemowej i wielospecjalistycznej stymulacji rozwoju dziecka. Ćwiczenia ogólnorozwojowe powinny służyć doskonaleniu:

- orientacyjno-poznawczych umożliwiających m.in. koncentrowanie uwagi, odbieranie informacji, dokonywanie analizy i syntezy wzrokowej, słuchowej i czuciowo-ruchowej, zapamiętywanie, przechowywanie i odtwarzanie informacji,
- myślenia i sprawności intelektualnych umożliwiających m.in. wnioskowanie, uogólnianie, abstrahowanie,
- emocjonalno-motywacyjnych odpowiadających m.in. za aktywizowanie i ukierunkowywanie działań interakcyjnych.

Jedynie całościowe podejście stymulujące rozwój dziecka daje szansę powodzenia w kształtowaniu jego zachowań językowych i osiąganiu postępów w nauce, a efekty takiej stymulacji powinny być elementem funkcjonalnej oceny dziecka.

## **2.Strategie kształcenia i terapii**

Trudności językowe dzieci z alalią i niedokształceniem mowy o typie afazji mogą dotyczyć bądź procesu interioryzacji języka, jak w przypadku zaburzeń sensorycznych, bądź procesu aktualizacji kodu językowego jak w przypadku zaburzeń motorycznych, co odpowiada zaburzeniom w nabywaniu kompetencji językowej lub sprawności językowej (Grabias, 1997b). Zatem nie można ćwiczyć u dziecka realizacji wypowiedzi, jeżeli nie ma ono wykształconej kompetencji językowej. Rozumienie mowy musi wyprzedzać czynność mówienia.

W przypadkach alalii, kiedy zaburzenia językowe są głębokie i towarzyszą im inne objawy zaburzeń rozwoju psychomotorycznego, należy oddziaływać stymulująco na wszelkie sfery aktywności, zarówno werbalnej jak i niewerbalnej dziecka, natomiast w przypadkach niedokształcenia mowy o typie afazji, kiedy zaburzenia rozwoju językowego są wybiórcze, dobór strategii terapii powinna poprzedzać analiza struktury zaburzonych czynności językowych, a stymulacja obejmować te funkcje, które zakłócają ich przebieg.

## **3.Organizacja postępowania dydaktyczno-terapeutycznego**

Dziecko z alalią i niedokształceniem mowy o typie afazji wymaga, podjętej jak najwcześniej, stałej opieki logopedycznej (Stecko, 1996). Terapia według zasad formułowanych w literaturze przedmiotu,



ukierunkowana na rozwój językowy, powinna odbywać się indywidualnie z każdym dzieckiem, wskazana jest także możliwość uczestniczenia w zajęciach grupowych. W każdym przypadku konieczna jest współpraca rodziców dziecka lub jego opiekunów z logopedą, włączenie ich do terapii codzienna stymulowanie rozwoju mowy dziecka w systemie rodzinnym.

Sesje terapeutyczne, w których uczestniczy dziecko w organicznym uszkodzeniu centralnego układu nerwowego, powinny być zróżnicowane pod względem metodycznym. Należy ograniczać zakres materiału do ćwiczeń, aby nie rozpraszać uwagi dziecka, wprowadzić zasadę stopniowania trudności (rozpoczynać pracę od materiału nie sprawiającego dziecku trudności) i stosować przerwy, jeżeli u pacjenta narasta zmęczenie lub dekoncentracja uwagi.

Postępowanie dydaktyczno-terapeutyczne wymaga kontrolowania i dokumentowania jego przebiegu oraz efektywności kształcenia i terapii mowy, modyfikowania celów i metod kształcenia i terapii. Niezbędne jest też zaopatrzenia dziecka w niezbędne wyposażenie rehabilitacyjne, edukacyjne, finansowe, wskazana jest też pomoc nauczyciela wspomagającego, zwłaszcza we wczesnych etapach edukacji itp.

## **Bibliografia**

Aitchison J. (1991). *Ssak, który mówi. Wstęp do psycholingwistyki*. Warszawa: PWN.

Aram D. (1988). *Language Sequelae of Unilateral Brain Lesions in Children*. W: *Language Communication and Brain*. Red. F. Plum, New York: Raven Press, s. 171-197.

Basser D. (1962). *Hemiplegia on Early Onset and the Faculty Speech with Special Reference to the Effects of Hemispherectomy*. "Brain", 85, s. 427-460.

Bogdanowicz M. (1985). *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*. Warszawa: WSiP.

Brisset Ch. (1948). *L'aphasie congenitale en regard des théories de l'aphasie*. „Evolution. Psychiatrique” 2, s. 41-57.

Busemann A. (1959). *Psychologie der Intelligenzdefekte*. München-Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Czaplewska E. (2012). *Rozumienie pragmatycznych aspektów wypowiedzi przez dzieci ze specyficznymi zaburzeniami językowymi SLI*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis.

Daniluk B. (2006). *Specyficzne zaburzenia językowe u dzieci*. W: *Neuropsychologia kliniczna dziecka*. Red. A. R. Borkowska, Ł. Domańska. Warszawa: PWN,

- Dąbbska M. (1997). *Z patofizjologii rozwoju ośrodkowego układu nerwowego (morfologiczne podłoże rozwoju zaburzeń mowy)*. W: *Rozwój poznawczy i rozwój językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej*. Red. H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwko. Warszawa, DiG, s. 7-9.
- Dilling-Ostrowska E. (1982). *Rozwój i zaburzenia mowy u dzieci w zależności od stopnia dojrzałości układu nerwowego*. W: *Zaburzenia mowy u dzieci*. Red. J. Szumska. Warszawa: PZWL.
- Dilling-Ostrowska E. (1990) *Zaburzenia mowy*. W: *Neurologia dziecięca*. Red. J. Czochańska. Warszawa: PZWL, s. 174-182.
- Drewniak-Wołosz E., Paluch A. (2009). *Niedokształcenie mowy o typie afazji – rozważania nad kryteriami diagnozy*. „Logopeda” 1, 7, s. 90-99.
- Geschwind N., Levitsky K. W. (1968). *Human brain left right asymmetries in temporal speech region*. „Science”, 161, s. 186-187.
- Gołąb B. (2004). *Anatomia czynnościowa ośrodkowego układu nerwowego*. Warszawa: PZWL.
- Grabias S. (1997a). *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Grabias S. (1997b). *Mowa i jej zaburzenia*. „Audiofonologia” X, s. 9-36.
- Hecaen H. (1976). *Acquired Aphasia in Children and the Ontogenesis of Hemispheric Functional Specialization*. "Brain and Language", 3, s.114-134.
- Helm-Estabrooks N. (1983). *Exploiting the Right Hemisphere for Language Rehabilitation*. W: *Cognitive Processing in the Right Hemisphere*. Red. E. Perecman. New York: University Medical Center, s. 83-110.
- Herzyk A. (1992). *Afazja i mutyzm dziecięcy. Wybrane zagadnienia diagnozy i terapii*. Lublin: Wydawnictwo Orator.
- Herzyk A. (1993). *Mózgowa organizacja języka w ontogenezie. Ujęcie neuropsychologiczne*. „Audiofonologia”, t. V, s. 55-74.
- Jankowicz E., Drozdowski W. (2003). *Dysgenезja korowa – ogniskowa dysplazja korowa – jako przyczyna padaczki lekoopornej*. „Neurologia Dziecięca”, 12, 24, s. 29-36.
- Jastrzębowska G. (1999). *Afazja, dysfazja dziecięca*. W: *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, t. 1. Red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole, s. 369–406.

- Kaczmarek B. L. J. (1986). *Z zagadnień kształtowania mowy u dzieci z dysfunkcjami ośrodkowego układu nerwowego*. „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne”, nr 5-6.
- Kaczmarek L. (1966). *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Kershner J. (1985). *Ontogeny of Hemispheric Specialization and Relationship of Developmental Patterns to Complex Reasoning Skills and Academic Achievements*. W: *Hemispheric Function and Collaboration in the Child*. Red. C. Best. New York: Academic Press, s. 327-360.
- Kinsbourne M., Hiscock M. (1977). *Does Cerebral Dominance Develop?* W: *Language Development and Neurological Theory*. Red. S. Segalowitz, F. Gruber. New York: Academic Press, s. 171-191.
- Knobloch-Gala A. (1990). *Asymetria i integracja hemisferyczna a mowa i niektóre jej zaburzenia*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Kordyl Z. (1968). *Psychologiczne problemy afazji dziecięcej*. Warszawa: PWN.
- Kordyl Z. (1981). *Nauka szkolna dzieci z niedokształceniem mowy*. „Szkola Specjalna” 1981, nr 3.
- Kordyl Z. (1969). *Mowa dzieci afatycznych*. „Logopedia”, t. 8/9.
- Kurkowski Z. M. (2013). *Audiogenne uwarunkowania zaburzeń komunikacji językowej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kurkowski Z. M., *Stymulacja audio-psycho-lingwistyczna – Metoda Tomatisa*, „Audiofonologia” 2001, IX.
- Kurowska M. (2008). *Rozwijanie umiejętności rozumienia wypowiedzi i samodzielnego wypowiedzenia u dzieci z niedokształceniem mowy pochodzenia korowego*. W: *Diagnoza i terapia w logopedii*. Red. J. Porayski-Pomsta. Warszawa: Elipsa, s. 339-348.
- Lenneberg S. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley & Sons.
- Leonard L. B. (2006). *SLI – Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Majewska Z., Szelożyńska K. (1957). *Zaburzenia mowy u dzieci z niedowładami prawymi i lewostronnymi*. „Neurologia, Neurochirurgia i Psychiatria Polska”, t. IX, nr 6.
- Michaux L., 1953, *Psychiatrie infantile*, Paris: Presses Universitaire de France.

- Mierzejewska H., Emiluta-Roza D. (1998). Propozycja modyfikacji projektu „Badania mowy” I. *Styczek. „Logopedia”, t. 25, s. 49-63.*
- Mitrinowicz-Modrzejewska A. (1963). *Fizjologia i patologia głosu, słuchu i mowy. Rozpoznawanie, leczenie i rehabilitacja.* Warszawa: PZWL.
- Mroziak J., (1992). *Równoważność i asymetria funkcjonalna półkul mózgowych.* Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Panasiuk J. (2008). *Standard postępowania logopedycznego w przypadku alalii i niedokształcenia mowy o typie afazji.* „Logopedia”, t. 37, s. 69–88.
- Panasiuk J. (2010). *Zaburzenia mowy u dzieci chorych neurologicznie – diagnoza i terapia logopedyczna.* W: *Różne aspekty opóźnionego rozwoju mowy.* Red. B. Cyl. Katowice, s. 30-69.
- Panasiuk J. (2014). *Terapia zaburzeń mowy u chorych neurologicznie a mechanizmy neuroplastyczności.* W: „Nowa Logopedia”, t. 5, *Diagnoza i terapia logopedyczna osób dorosłych i starszych*, red. M. Michalik, Kraków: Collegium Columbinum, s. 41–65.
- Panasiuk J. (2015). *Postępowanie logopedyczne w przypadku alalii i niedokształcenia mowy o typie afazji*, w: *Logopedia. Standardy postępowania*, red. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 205-242.
- Papanicolaou A., Moore B., Deutsch G. (1988). *Evidence for Right-hemisphere in Recovery from Aphasia.* "Archives of Neurology" 45, s. 1025-1029.
- Parol U. Z. (1989). *Dziecko z niedokształceniem mowy.* Warszawa: WSiP.
- Pruszewicz A. (1992). *Opóźniony rozwój mowy.* W: *Foniatria kliniczna.* Red. A. Pruszewicz. Warszawa: PZWL, s. 233-241.
- Sawa B. (1990). *Dzieci z zaburzeniami mowy.* Warszawa: WSiP.
- Sherborne W. (1997). *Ruch rozwijający dla dzieci.* Warszawa: PWN
- Simiennicka E. G. (1985). *Mozg człowieka i psychiczeskije procesy w ontogenezie.* Moskwa.
- Smoczyńska M. (2012). *Opóźniony rozwój mowy a ryzyko SLI: wyniki badań podłużnych polskich dzieci.* W: *Interwencja logopedyczna. Zagadnienia ogólne i praktyka.* red. J. Poryski-Pomsta i M. Przybysz-Piwko. Warszawa: Wydawnictwo Elipsa, s. 13-38.

- Sovák M. (1971). *Alalia*. „Logopedia” t. 10, s. 18-33.
- Spionek H. (1973). *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa: PWN.
- Spionek H. (1965). *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*. Warszawa: PWN.
- Stasiak J. (2008). *Standard postępowania logopedycznego w przypadku alalii prolongaty*. „Logopedia”, t. 37, s. 39-57.
- Stecko E. (1996). *Zaburzenia mowy u dzieci – wczesne rozpoznawanie i postępowanie logopedyczne*. Warszawa: Publisher: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Steinborn B. (2008). *Wybrane zagadnienia z neurologii dziecięcej: padaczka wieku rozwojowego i mózgowo porażenie dziecięce – możliwości diagnostyczne i lecznicze*. „Family Medicine & Primary Care Review”, 10, 1, 107–115.
- Styczek I. (1980). *Logopedia*, Warszawa: PWN.
- Szuman S. (1968). *O rozwoju języka i myślenia dziecka*. Warszawa: PWN.
- Szumska J. (1982). *Neurofizjologiczne podstawy zaburzeń mowy u dzieci*. W: *Zaburzenia mowy u dzieci*. Red. J. Szumska. Warszawa: PZWL.
- Traczyńska H. (1982). *Rozwój i zaburzenia czynności ruchowych a funkcja mowy u dzieci*. W: *Zaburzenia mowy u dzieci*. Red. J. Szumska. Warszawa: PZWL.
- Walsh K. (1998). *Neuropsychologia kliniczna*. Warszawa: PWN.
- Wepman J. M., van Pelt D. (1955). *A theory of Cerebral Disorders Based on Therapy*. „Folia Phoniatria”, 7, s. 223–235.
- West R. W., Ansberry M. (1968). *The Rehabilitation of Speech*. New York: Harper & Row.
- Witelson S. (1985). *On Hemisphere Specialization and Cerebral Plasticity from Birth. r: Hemispheric Function and Collaboration in the Child*. Red. C. Best, New York: Academic Press, s. 33-77.
- Wygotski L. S. (1971). *Myślenie i mowa*. W: *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN, s. 34-39.
- Zaleski T. (1992). *Opóźniony rozwój mowy*. Warszawa: PZWL.

## **Streszczenie**

Dzieci, u których w diagnozie klinicznej rozpoznano afazję dziecięcą, pomimo dobrego słuchu fizycznego i rozwoju intelektualnego mieszczącego się w granicach normy, odznaczają się zaburzeniami w rozumieniu i tworzeniu wypowiedzi w wyniku uszkodzenia mózgu lub zaburzeń w jego rozwoju. Ze względu na etap rozwojowy, w którym u dziecka wystąpił problem neurologiczny (okres prelingwalny, perilingwalny lub postlingwalny), w badaniu logopedycznym tej grupy dzieci rozpoznaje się odpowiednio: alalię, niedokształcenie mowy o typie afazji lub afazję dziecięcą. Każda z wymienionych jednostek zaburzeń mowy odznacza się specyficznym obrazem psychopatologicznym, odmienną dynamiką ustępowania trudności, a także różnymi rokowaniami. Narzędzia diagnostyczne stosowane do oceny dziecka ze specyficznymi zaburzeniami mowy oraz przebieg procesu diagnostycznego muszą być dostosowane do specyfiki występujących u niego zaburzeń. W artykule przedstawiono standard postępowania diagnostycznego odnoszący się do dzieci i młodzieży z afazją dziecięcą, który obejmuje zakres badania, a także zalecenia dotyczące sposobu badania oraz oddziaływań edukacyjnych i terapeutycznych.

## **Abstract**

Children with aphasia are distinguished by appropriate intellectual development and proper hearing. However, are characterized by difficulty in understanding and formation of statements resulting from brain damage and development. Considering the development phase of neurological event (prelingually, perilingually, postlingually), in linguistics appraisal among particular group of children the following disorders are recognized: alalia, speech underdevelopment of aphasic type or children's aphasia. The specified speech disorders are characterized by psychopathological representation, distinct dynamics of disorder's regression and different prognosis. Therefore, the diagnostic tools and diagnostic course has to be adapted to their particular disorders. Article presents the diagnostic procedure for children and youth with children aphasia. The range of examination, manner of examination and educational and therapeutic influence are contained in the paper.

Ewa Domagała-Zyśk

*Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II*

*Instytut Pedagogiki, Katedra Pedagogiki Specjalnej*

### **III. 5. Standardy i wskazówki przygotowywania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz trudnościami w uczeniu się**

Uczniowie z trudnościami w uczeniu się stanowią zróżnicowaną grupę osób, zarówno ze względu na etiologię jak i zakres doświadczanych trudności. Badając przyczyny i uwarunkowania tego zjawiska wskazuje się bowiem zarówno na występowanie czynników biologicznych, jak i społecznych (Kupisiewicz 1996, Domagała-Zyśk 2004). Biologiczne uwarunkowania obejmują przed wszystkim uszkodzenia centralnego układu nerwowego, jak też uszkodzenia sensoryczne i motoryczne powstałe na różnym etapie życia, zarówno w okresie prenatalnym jak i w późniejszych latach życia dziecka. Wśród przyczyn społecznych wymieniane są zarówno te związane ze środowiskiem rodzinnym (typ rodziny pochodzenia, struktura rodziny, status materialny, świadomość wychowawcza rodziców i inne), jak i środowiskiem szkolnym. Wśród tych ostatnich ważną rolę odgrywa zarówno środowisko osobowe (nauczyciel i rówieśnicy), jak i organizacja systemu oświaty oraz pracy szkoły i danej klasy.

Wysokie i wczesne nasilenie czynników utrudniających rozwój (głębokie uszkodzenia mózgu o charakterze genetycznym lub wrodzonym może spowodować wystąpienie u dziecka niepełnosprawności intelektualnej różnego stopnia. Deficyty parcjalne, mikrouszkodzenia mózgu i inne czynniki o charakterze biologicznym mogą być z kolei przyczyną częściowych zaburzeń funkcjonowania, przejawiających się u dzieci i młodzieży przede wszystkim trudnościami w uczeniu się.

Celem niniejszego rozdziału będzie omówienie standardów i wskazówek przygotowywania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz trudnościami w uczeniu się. Omawiana grupa została podzielona na cztery podgrupy ze względu na zakres i rodzaj doświadczanych trudności:

**1) uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną,**

**2) uczniowie o inteligencji niższej niż przeciętna, mających niespecyficzne trudności w uczeniu się,**

**3) uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się – z dysleksją, dysgrafią, dysortografią lub dyskalkulią**

#### **4) uczniowie z zespołem deficytów uwagi (ADD) oraz zespołem nadpobudliwości psychoruchowej (ADHD).**

Wszyscy ci uczniowie realizują podstawę programową kształcenia ogólnego i podlegają obowiązującym w szkołach procesom diagnozy pedagogicznej oraz sprawdzianom i egzaminom kończącym kolejne etapy edukacji. Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim mają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, które może być realizowane albo w szkole specjalnej albo w szkole integracyjnej lub ogólnodostępnej. Dla każdego z nich zespół specjalistów przygotowuje Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny, w którym zawarte są wskazówki dotyczące modyfikacji i adaptacji programów nauczania oraz metod i technik dydaktycznych.

Uczniowie z innymi wymienionymi powyżej trudnościami po przejściu diagnozy psychologiczno-pedagogicznej mogą otrzymać opinię potwierdzającą i określającą szczegółowo ich trudności, wskazującą na ich mocne strony i możliwe formy wsparcia.

Uczniowie z trudnościami w uczeniu się oraz w dużym stopniu także uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w diagnozie pedagogiczno-psychologicznej powinni korzystać z narzędzi diagnostycznych dostosowanych do ich specjalnych potrzeb. Nowe narzędzi diagnostyczne powinny być przygotowywane zgodnie z zasadami projektowania uniwersalnego (*Universal Learning Design*), czyli takiego projektowania usług i produktów, aby mogły być używane przez różne osoby, bez potrzeby adaptacji. Projektowanie uniwersalne w uczeniu się jest to więc pewien model edukacji, w którym w oparciu o wyniki badań psychologicznych, pedagogicznych i neurobiologicznych proponuje się rozwijanie elastycznego (*flexible*) środowiska uczenia się, odpowiadającego specjalnym potrzebom edukacyjnym różnych grup uczniów (Rose, Meyer, Hitchcock, 2005).

Zasadniczo termin ten odnoszony jest do procesu dydaktycznego. Zakładając jednak, że diagnoza psychologiczno-pedagogiczna jest elementem tego procesu, należy postulować korzystanie z modelu projektowania uniwersalnego także w zakresie tworzenia narzędzi diagnostycznych i projektowania procesu diagnozowania. Zgodnie z postulatami tego modelu należy zatem:

- zapewnić uczniom możliwość korzystania z różnorodnych form narzędzia diagnostycznego
- stworzyć możliwość stosowania różnorodnych form udzielania odpowiedzi na pytania diagnostyczne/rozwiązywania zadań diagnostycznych
- stosować zróżnicowane sposoby motywowania ucznia do udziału w procesie diagnozy i wykazywania się pełnią swoich możliwości (por. także Gruszczyk-Kolczyńska 2014)



W projektowaniu uniwersalnym stosowanych jest powszechnie siedem zasad równego dostępu (Scott, McGuire, Shaw 2001; Rose, Harbour, Johnston, Daley, Abarbanell, 2006), które powinny być także stosowane przy konstruowaniu narzędzi diagnostycznych. Ich zastosowanie pozwoli na korzystanie z narzędzi nie tylko dzieciom i młodzieży bez trudności w uczeniu się, ale także różnym grupom uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniom ze specyficznymi i niespecyficznymi trudnościami w uczeniu się, zespołem deficytu uwagi i nadpobudliwością psychoruchową oraz niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Poniżej omówione zostaną zasady projektowania uniwersalnego i możliwości ich zastosowania w procesie tworzenia uniwersalnych narzędzi diagnostycznych i diagnozowania otwartego na zróżnicowane potrzeby uczniów:

- 1) Zasada równości w dostępie: narzędzia powinny być tak konstruowane, aby uczniowie z trudnościami w uczeniu się i lekką niepełnosprawnością intelektualną mogli z nich korzystać na równi z innymi uczniami. Oferta diagnostyczna powinna obejmować wszystkie narzędzia, które mogą być przydatne w diagnozie tej grupy uczniów. Ważne jest także, aby procedura badawcza była przeprowadzona w sposób dostosowany do potrzeb uczniów i umożliwiała każdemu z nich wykazanie nie tylko problemów, ale także mocnych stron. Może to oznaczać np. wydłużenie pracy o czas potrzebny na zapoznanie się z poleceniami, podzielenie badania na etapy, możliwość korzystania z przerw w trakcie badania. Takie modyfikacje należy postrzegać jako wyrównywanie szans tej grupy uczniów w dotarciu do rzetelnej diagnozy, a nie jako „przywileje” czy „nieuprawomocnione ułatwienia”. Należy jednak także zadbać o to, by zastosowanie modyfikacji i dostosowania nie wpływały na zafałszowanie wyników badania, np. jeśli w zadaniu mierzony jest czas jego wykonywania, należy zmotywować ucznia do jak najszybszego jego wykonania i nie zezwalać na działanie poza wyznaczonym limitem czasowym.
- 2) Zasada elastyczności użycia: narzędzia powinny być tak przygotowane, aby mogły być używane w różnej formie, np. drukowanej albo elektronicznej, w druku znormalizowanym albo z powiększoną czcionką, w wydruku czarno-białym albo na papierze innego koloru (z badań wynika, że osoby z dysleksją łatwiej czytają tekst na papierze w kolorach pastelowych). Jeśli narzędzie wymaga dłuższych odpowiedzi pisemnych (a badanie nie dotyczy sprawdzenia poprawności pisania), uczniom z trudnościami w pisaniu można zaproponować nagranie wypowiedzi na nośnik elektroniczny lub zapisanie jej na komputerze, co umożliwi im lepsze kontrolowanie poprawności zapisu.

- 3) Zasada intuicyjności użycia: instrukcje i polecenia do zadań powinny być przygotowane w prostym języku tak, aby nie było potrzeby dodatkowych objaśnień. Jeśli narzędzie ma postać elektroniczną, warto je tak przygotować, aby obsługa była intuicyjna i prosta w zastosowaniu.
- 4) Zasada dostępności informacji: skuteczność przekazu informacji powinna być wzmocniona bodźcami wizualnymi (np. ilustracjami, symbolami), dźwiękowymi (np. zadaniu mogą towarzyszyć sygnały dźwiękowe czy komendy informujące o przejściu do kolejnego etapu/zadania). W przypadku analizowanej grupy uczniów należy zadbać przede wszystkim o używanie prostego i zrozumiałego języka (zarówno w instrukcjach pisemnych jak i słownych), dostosowanego do możliwości percepcyjnych i poznawczych uczniów.
- 5) Zasada tolerancji na błędy: narzędzie winno być tak przygotowane, aby popełnienie błędu (np. w zakreślaniu odpowiedzi czy zaznaczaniu jej na monitorze) nie niszczyło pracy ucznia, ale błąd był możliwy do poprawienia. W opcjach elektronicznych wyniki powinny zapisywać się automatycznie, uczeń także powinien mieć możliwość powrotu do wcześniej zaznaczonych odpowiedzi i ich ewentualnej zmiany.
- 6) Zasada niskiego poziomu wysiłku fizycznego: zakłada się, że dzieci z trudnościami w uczeniu się wykazują wyższy poziom męczliwości, dlatego ważne jest, by procedura badawcza nie była dla nich zbyt męcząca. Uczniowie powinni mieć zapewnione przerwy w czasie badania a w przypadku konieczności przygotowania dłuższych wypowiedzi pisemnych – przy trudnościach w zakresie motoryki małej – uczniowie powinni otrzymać więcej czasu na wykonanie zadania. Niektórzy uczniowie mogą także potrzebować podzielenia standardowego procesu badania na krótsze etapy.
- 7) Zasada dostępności przestrzennej: dotyczy wielkości przyrządów i obiektów używanych w badaniach, a także wielkości arkuszy i elementów graficznych w narzędziach elektronicznych. Powinny one mieć odpowiednią wielkość tak, aby zbyt mały rozmiar nie utrudniał odnalezienia elementów zadania. Arkusze (zarówno w formie papierowej jak i elektronicznej) powinny zawierać odpowiednio dużo miejsca na wpisanie odpowiedzi tak, aby zbyt mało miejsca nie było powodem obniżenia jakości wykonania zadania.

Zasady projektowania uniwersalnego stosowane na etapie tworzenia narzędzia pozwalają na takie jego przygotowanie, aby bez dodatkowych dostosowań mogło być stosowane przez jak najszerszą grupę odbiorców. Proponowane rozwiązania w niczym nie przeszkadzają i nie utrudniają pracy dzieciom i młodzieży bez specjalnych potrzeb edukacyjnych, natomiast mogą w znaczący sposób podnieść jakość diagnozowania uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim oraz z trudnościami w nauce. Przykładem takich narzędzi może być pakiet diagnostyczny TROS-KA -

modelowy zestaw narzędzi do diagnozy kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów szkoły podstawowej (Domagała-Zyśk, Knopik, Oszwa 2017a, Domagała-Zyśk, Knopik, Oszwa 2017b).

### **Standardy i wskazówki przygotowywania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną**

Przez niepełnosprawność intelektualną rozumiemy zaburzenie, które charakteryzuje się znaczącymi ograniczeniami zarówno w zakresie funkcjonowania intelektualnego jak i zachowań adaptacyjnych, wyrażających się w umiejętnościach tworzenia pojęć, umiejętnościach społecznych i praktycznych.

Istotą niepełnosprawności intelektualnej jest występowanie u ucznia szeregu ograniczeń w zakresie funkcjonowania podstawowych procesów poznawczych. Ta grupa uczniów wykazuje się małymi zdolnościami koncentracji uwagi, małą pojemnością i podzielnością uwagi, zwłaszcza wtedy, gdy konieczne jest skoncentrowanie się na treściach abstrakcyjnych, zbyt trudnych lub mało atrakcyjnych spostrzeżeniowo. Słabo rozwinięta jest także analiza i synteza, tak wzrokowa jak i słuchowa. Analiza jest niedokładna, chaotyczna, nie różnicująca części podobnych i wymaga dłuższego czasu. Uczniowie mają trudności z wyróżnieniem istotnych szczegółów (jakościowych, ilościowych, wielkościowych, znaczeniowych). Jeszcze większe jednak trudności uczniowie mają z syntezą, tzn. nawet kiedy spostrzegą części obrazu, mają trudności w powiązaniu tych części ze sobą. Zakres wsparcia ze strony nauczyciela w tym zakresie wyznaczany jest przez fakt, że jakość procesów spostrzegania zależy nie tyle od ilorazu inteligencji, ile od codziennych doświadczeń dziecka (Obuchowska 1991), od zakresu jego doświadczenia życiowego i długości nauki szkolnej. U osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną zazwyczaj obniżona jest długość pamięć mechaniczna oraz krótkotrwała i długotrwała pamięć logiczna. Obserwuje się jednocześnie niską selektywność pamięci i ograniczenie pojemności pamięci. Czasem pojawiają się zmyślenia i konfabulacje luk pamięciowych (Sękowska 1989). U większości osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną obserwuje się jednak stosunkowo dobrą pamięć mechaniczną. Stwierdzono także, że uczniowie są w stanie zapamiętywać określone treści sprawniej, jeśli w procesie uczenia się pojawia więcej powtórzeń na zróżnicowanym materiale poglądowym, łatwiej zapamiętują treści nasycone emocjonalnie. U osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną zauważa się także opóźniony rozwój mowy. Ich słownictwo jest ubogie i nie zawsze adekwatne, zazwyczaj słownictwo bierne jest szersze od czynnego. Zdarza się, że uczniowie używają wyrażen bez rozumienia ich znaczenia. Uczniowie jako istotne wymieniają cechy szczegółowe przedmiotów, ale utrudnione jest wykrywanie zależności, powiązań, kojarzenie, uogólnianie, porównywanie, rozumowanie przyczynowo - skutkowe, myślenie pojęciowo - słowne, wnioskowanie (Bogdanowicz 1991).

**Dostosowanie narzędzi diagnostycznych i procedury diagnostycznej dla dzieci i młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną powinno obejmować następujące elementy:**

- 1) Materiał diagnostyczny powinien być bliski doświadczeniom codziennym dzieci i młodzieży, odnosić się do znanych im zjawisk, czynności, które są w stanie wykonywać pomimo swych trudności, sytuacji, które przydarzają im się w codziennym życiu.
- 2) Ilustracje, symbole i schematy powinny być przygotowane w sposób czytelny, schematyczny, typowy dla danych zjawisk. Materiał wizualny powinien zawierać tylko elementy niezbędne w procesie diagnostycznym. Poszczególne elementy nie powinny zachodzić na siebie. Jeśli używane są kolory, poszczególne elementy ilustracji powinny być wyróżnione innymi barwami.
- 3) Polecenia do zadań oraz treść zadań powinny zostać napisane w języku prostym, łatwym do odczytania. Należy unikać długich i skomplikowanych słów oraz określeń nieprecyzyjnych i wieloznacznych czy też metaforycznych.
- 4) Jeśli uczeń zgłasza taką potrzebę, konieczne jest wydłużenie czasu przeznaczonego na wykonanie zadań – do 50% czasu podstawowego.
- 5) W trakcie badania warto wzmacniać motywację ucznia do kontynuowania procesu badania – poprzez pozytywne wzmocnienia werbalne i niewerbalne
- 6) W trakcie interpretacji wyników badań należy z dużą ostrożnością korzystać z norm dla określonego wieku – wskazane jest korzystanie z narzędzi, które mają opracowane normy dla uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną.
- 7) W trakcie omawiania diagnozy należy wskazać nie tylko obszary problemowe, ale także mocne strony ucznia.

**Wskazówki przygotowywania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży z niespecyficznymi trudnościami w uczeniu się**

Niespecyficzne (uogólnione, zwykłe) trudności w uczeniu się dotyczą sytuacji ucznia, który ma trudności w zakresie osiągnięcia celów edukacyjnych na danym etapie nauczania (Domagała-Zyśk 2012a, 2012b). Trudności te mogą wiązać się z rozwojem na poziomie dolnej normy intelektualnej, który może wynikać albo z ogólnie niskiego poziomu funkcjonowania poznawczego lub też rozwoju nieharmonijnego. Wciąż jeszcze pedagodzy i psychologowie spotykają się z sytuacjami, gdy ogólnie niski poziom funkcjonowania intelektualnego wynika z uwarunkowań kulturowo-społecznych. Czasem także na poziomie dolnej normy intelektualnej funkcjonują uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną, którzy poprzez wczesne wspomaganie rozwoju lub/i terapię osiągają w testach wyniki zawyżone.

J. Kostrzewski i I. Wald (1981) wyróżnili w tej grupie pięć podgrup uczniów:

- *dzieci i młodzież zaniedbane pedagogicznie*: ich trudności w nauce wynikają z braku wiadomości, które posiadałyby, gdyby wychowywały się w środowisku bardziej korzystnym wychowawczo;
- *dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, którzy na skutek starannej stymulacji domu rodzinnego, ze względu na wysokie wyniki w niektórych podtestach testu inteligencji (np. w zakresie słownictwa) osiągają globalny wynik sytuujący ich w normie intelektualnej
- *dzieci i młodzież ze sprzężonymi deficytami parcjalnymi*, które osiągają niskie wyniki w zakresie kilku kategorii testu inteligencji (np. spostrzeganie wzrokowe czy słuchowe), przy wysokich wynikach w innych kategoriach
- *dzieci i młodzież o powolnym przebiegu funkcji intelektualnych*, które osiągają niskie wyniki w tych podtestach, gdzie mierzony jest czas przeznaczony na wykonanie poszczególnych zadań
- *dzieci i młodzież o inteligencji niższej niż przeciętna - w sensie ścisłym*, którzy osiągają niskie wyniki w większości podtestów, a żadne z uprzedni wymienionych uwarunkowań nie tłumaczy takiego wyniku.

Psychospołeczna charakterystyka funkcjonowania uczniów tej grupy jest złożona. Kwaśniewska i Wojnarska (2001) uznają, że ich głównym problemem jest wolne tempo pracy intelektualnej i mniejsza samodzielność poznawcza. Zaburzona jest także zazwyczaj pamięć słuchowa, która cechuje się mniejszym zakresem, mniejszą wiernością i trwałością (Kwaśniewska, Wojnarska 2001). Osłabione są także inne funkcje (Kostańska 1995): gorzej rozwinięta jest zdolność do myślenia abstrakcyjnego, małe są zdolności prowadzenia analizy, wyodrębniania cech istotnych, uogólniania, rozumienia związków przyczynowo-skutkowych i wnioskowania logicznego. Dominuje pamięć mechaniczna, która jednak jest mało wierna i ma ograniczoną pojemność, charakterystyczna jest także koncentracja tych uczniów na zadaniach praktycznych i doświadczaniu sporych trudności w zakresie radzenia sobie z zadaniami wymagającymi myślenia abstrakcyjnego. Od pierwszych dni nauki szkolnej dzieci te doznają trudności w zakresie uczenia się i doskonalenia umiejętności czytania, pisanie i liczenia. Dzieje się tak pomimo ich początkowo dużej motywacji do uczenia się i dużego wysiłku w trakcie pracy intelektualnej. Trudnościom intelektualnym towarzyszą często trudności emocjonalne, wynikające z przeżywania frustracji, niepokoju i lęku szkolnego, które w złożonej formie mogą prowadzić do rozwinięcia się fobii szkolnej. Dużą trudnością dla tych uczniów jest także rozumienie norm społecznych, które często przecież opierają się na rozumieniu komunikatów językowych.

Dzieci i młodzież z niespecyficznymi trudnościami w uczeniu się narażone są, oprócz trudności w nauce, na przeżywanie wielu dodatkowych sytuacji trudnych (Witkowski 1993). W zakresie osobowościowym odczuwają oni swoją pozycję społeczną jako coś nienormalnego, pragną więc być podobnymi do innych, martwią się swoją sytuacją i obwiniają siebie samych za swoje niepowodzenia, wykazują podwyższony niepokój, osłabioną motywację do pracy, mają negatywny obraz siebie. Również w sferze rodzinnej nasilenie problemów jest większe niż u ich rówieśników: młodzież ma świadomość bycia dla swoich rodziców ciężarem, osobą, która nie spełnia pokładanych w nich oczekiwań. Z drugiej strony młodzi ludzie martwią się także o swoją przyszłą rodzinę: czy zostaną przez kogoś wybrani jako ktoś atrakcyjny w roli przyszłego męża / żony, czy będą w stanie zdobyć wykształcenie umożliwiające im znalezienie i wykonywanie pracy pozwalającej utrzymać rodzinę. Młodzi ludzie z tej grupy przeżywają także liczne problemy w dwóch kolejnych badanych przez T. Witkowskiego sferach: zawodowej i społecznej. Podstawowym problemem jest skrępowanie i zażenowanie w sytuacjach nawiązywania nowych znajomości: uczniowie zastanawiają się nad tym, co inni o nich myślą, jak są postrzegani przez rówieśników. Chcieliby być osobami bardziej popularnymi, ale mają też świadomość ograniczonej własnej atrakcyjności wynikającej z faktu osiągania niskich wyników w nauce. Te problemy ograniczają także ich pozycję w zespole klasowym, a młodzież przewiduje, że będą również przyczyną trudności w trakcie poszukiwania pracy.

**Dostosowanie narzędzi diagnostycznych i procedury diagnostycznej dla tej grupy dzieci i młodzieży powinno obejmować następujące elementy:**

- 1) Materiał diagnostyczny powinien uwzględniać codzienne doświadczenia dzieci i młodzieży.
- 2) Ilustracje, symbole i schematy powinny być przygotowane w sposób czytelny, schematyczny, typowy dla danych zjawisk. Materiał wizualny powinien zawierać głównie elementy niezbędne w procesie diagnostycznym, powinny one być szczególnie wyraźnie wyeksponowane. Poszczególne elementy nie powinny zachodzić na siebie. Jeśli używane są kolory, poszczególne elementy ilustracji powinny być wyróżnione innymi barwami.
- 3) Polecenia do zadań oraz treść zadań powinny zostać napisane w języku prostym, łatwym do odczytania. Należy unikać długich i skomplikowanych słów oraz określeń nieprecyzyjnych.
- 4) Jeśli uczeń zgłasza taką potrzebę, konieczne jest wydłużenie czasu przeznaczonego na wykonanie zadań – do 50% czasu podstawowego.
- 5) Niespecyficznym trudnościami w uczeniu się często towarzyszy niska motywacja i niskie przekonanie o własnej sprawczości, stąd konieczne jest w większym zakresie niż w sytuacji innych uczniów motywowanie i zachęcanie do podejmowania badań i ich kontynuacji - poprzez pozytywne wzmocnienia werbalne i niewerbalne

- 6) W trakcie omawiania diagnozy należy wskazać nie tylko obszary problemowe, ale także mocne strony ucznia.

### **Wskazówki przygotowywania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się**

Specyficzne trudności w uczeniu się to dysleksja, dysgrafia, dysortografia i dyskalkulia. Zaburzenia te mają podłoże neurobiologiczne i przejawiają się trudnościami w zakresie płynnego rozpoznawania słów, słabymi zdolnościami dekodowania oraz pisania. Trudności te wynikają z deficytów fonologicznych, często nieproporcjonalnych do stosunkowo dobrego funkcjonowania poznawczego. Mogą także wystąpić trudności w czytaniu i rozumieniu czytanego tekstu oraz poprawnym pisaniu. Charakterystyczną cechą tych zaburzeń jest fragmentaryczny charakter doświadczanych przez dziecko trudności – przy ogólnie wysokim ilorazie inteligencji (pełnej normie intelektualnej) – uczeń ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu doświadcza wybiórczych trudności w zakresie dekodowania pojedynczych słów, co najczęściej jest wynikiem niedostatecznych umiejętności przetwarzania fonologicznego (Bogdanowicz 2006). Trudności te, w świetle definicji *International Dyslexia Association*, są niewspółmierne do wieku życia oraz innych zdolności poznawczych i umiejętności szkolnych, nie są także wynikiem ogólnego zaburzenia rozwoju ani zaburzeń sensorycznych (Bogdanowicz 2005). Z kolei w przypadku specyficznych trudności w uczeniu się matematyki mówimy o występowaniu dyskalkulii, określanej jako specyficzne zaburzenie zdolności matematycznych w kontekście prawidłowego rozwoju umysłowego (Oszwa 2005).

Trudnościom tym towarzyszą często zaburzenia w zakresie psychomotoryki: obniżona spostrzegawczość wzrokowa, słuchowa oraz sprawność manualna.

Wczesna diagnoza i terapia specyficznych trudności w uczeniu się pozwala w wielu przypadkach na wyeliminowanie lub znaczące zminimalizowanie trudności doświadczanych przez ucznia, co umożliwia pełne wykorzystanie predyspozycji intelektualnych i osiągnięcie sukcesu edukacyjnego.

### **Dostosowanie narzędzi diagnostycznych i procedury diagnostycznej dla dzieci i młodzieży ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się powinno obejmować następujące elementy:**

- 1) Materiały diagnostyczne (z wyjątkiem narzędzi diagnozujących specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu) nie powinny zawierać elementów trudnych/podobnych percepcyjnie, zarówno werbalnie jak i wizualnie, np. słów krab/karp występujących obok siebie
- 2) Materiał wizualny powinien być przygotowany w sposób czytelny, raczej schematycznym, ułatwiający percepcję elementów najważniejszych dla procesu diagnostycznego

- 3) Jeśli w narzędziu występuje tekst do odczytania przez ucznia, powinien być przygotowany zgodnie z normami WCAG: powinien być wyrównany do lewego marginesu (bez justowania), podzielony na fragmenty, zawierać nagłówki, wyliczenia i inne elementy formalne ułatwiające czytanie; poszczególne fragmenty tekstu mogą być wydrukowane innym kolorem czcionki, a tło tekstu powinno być pastelowe
- 4) Polecenia do zadań oraz treść zadań powinny zostać napisane w sposób ułatwiający odczytywanie: czcionką bezszeryfową, o wielkości co najmniej 14 pkt, z podwójną interlinią
- 5) Dla większości uczniów konieczne jest wydłużenie czasu przeznaczonego na wykonanie zadań – do 50% czasu podstawowego
- 6) W niektórych sytuacjach silnej dysleksji lub u dzieci ryzyka dysleksji (klasy I-III) może być wskazane odczytanie instrukcji lub treści zadania przez diagnostę.
- 7) Jeśli procedura standardowa przewiduje zapisywanie odpowiedzi na karcie odpowiedzi – uczeń ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu powinien mieć możliwość zapisywania ich bezpośrednio na arkuszu z zadaniami.
- 8) Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się mogą łatwo zniechęcać się, jeśli zadanie jest trudne: konieczne jest zatem monitorowanie procesu diagnostycznego i wzmacnianie motywacji do kontynuowania badania.
- 9) W trakcie omawiania diagnozy należy wskazać nie tylko obszary problemowe, ale także mocne strony ucznia.

### **Wskazówki przygotowywania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży z ADHD**

Nadpobudliwość psychoruchowa jest to zespół cech zachowania, widoczny w postaci nadruchliwości fizycznej zaburzeń koncentracji uwagi oraz labilności i nadreaktywności emocjonalnej (Kotakowski i in. 2016). Opisując je w sposób bardziej szczegółowy można stwierdzić, że jest to złożone zaburzenie o charakterze neurobiologicznym, uwarunkowane nieprawidłowościami w zakresie pracy neurotransmitterów - substancji chemicznych odpowiedzialnych za prawidłową pracę mózgu. Nieprawidłowości w zakresie ilości neurotransmitterów, jakości ich funkcjonowania oraz współpracy między nimi powodują, że mózg staje się mniej aktywny w zakresie zadań takich jak myślenie logiczne, wnioskowanie, kontrola i integracja funkcji zarówno poznawczych jak i wykonawczych. Zespół nadpobudliwości psychoruchowej manifestuje się trudnościami w trzech sferach: poznawczej, ruchowej i emocjonalnej. Uczniowie z ADHD mają więc trudności w zakresie koncentracji uwagi, zarówno na etapie rozpoczęcia wykonywania zadania, jak też w trakcie jego wykonywania i w aspekcie doprowadzenia pracy do końca. Jeśli trudnościami takim nie towarzyszą inne objawy, mówimy o zespole deficytu uwagi (ADD), który kilkakrotnie częściej diagnozowany jest u dziewczynek



niż u chłopców. W pełnoobjawowym zespole nadpobudliwości psychoruchowej trudnościami tym towarzyszy także wzmoczona nadruchliwość i silna potrzeba ruchu (w tym potrzeba mówienia), oraz labilność emocjonalna, trudności w zakresie wzbudzania wewnętrznej motywacji do działania oraz obniżony obraz siebie. Objawy ADHD są różne w zależności od stopnia zaburzenia, ale także zmieniają się z wiekiem, zwłaszcza wtedy, kiedy dziecko uczestniczy w terapii. Nawet jeśli jednak w okresie adolescencji obserwujemy wyciszenie objawów ADHD należy pamiętać, że diagnoza psychologiczno-pedagogiczna stanowi dla ucznia sytuację trudną, która może wywoływać dodatkowy niepokój i utrudniać koncentrację uwagi. Cechą ADHD u dzieci są zaburzenia w rozwoju motoryki: uczniowie są mniej sprawni w zakresie zarówno motoryki całego ciała (mają trudności w koordynacji wzrokowo-ruchowej potrzebnej np. do jazdy na rowerze czy uczestnictwa w grach zespołowych) jak i sprawności manualnej.

**Dostosowanie narzędzi diagnostycznych i procedury diagnostycznej dla dzieci i młodzieży z zaburzeniami koncentracji uwagi i zespołem nadpobudliwości psychoruchowej powinno obejmować następujące elementy:**

- 1) Miejsce prowadzenia badań powinno zostać tak przygotowane, aby nie było w nim żadnych niepotrzebnych dystraktorów, zarówno wizualnych jak i dźwiękowych czy zapachowych. Uwaga ta dotyczy zarówno pomieszczenia, jak i biurka/stołu, przy którym wykonywane są badania.
- 2) Polecenia powinny być formułowane w sposób zdecydowany, krótki, konkretny, precyzyjny, wskazując, od czego uczeń powinien rozpocząć wykonywanie zadań.
- 3) Narzędzia (arkusze, plansze) powinny mieć przejrzystą strukturę, zawierać tylko elementy niezbędne, bez dodatkowych elementów graficznych
- 4) Procedura badawcza powinna uwzględniać wyższy poziom męczliwości dzieci – warto zaplanować przerwy w badaniu, a jeśli jest to potrzebne – podzielić badania na kilka etapów.
- 5) Uczeń powinien być informowany o przebiegu badania tak, by zwiększyć jego samokontrolę, np. *Wykonałeś już zadanie 1, teraz przejdziemy do zadania nr 2.*
- 6) W czasie trwania badania uczniowie potrzebują motywowania i zachęty do kontynuacji działań, może to być zachęta werbalna lub niewerbalna
- 7) Jeśli to potrzebne, należy wydłużyć czas wykonywania zadań – do 50% czasu podstawowego

- 8) Jeśli procedura standardowa przewiduje zapisywanie odpowiedzi na karcie odpowiedzi – uczeń z trudnościami powinien mieć możliwość zapisywania ich bezpośrednio na arkuszu z zadaniami.
- 9) Jeśli procedura standardowa przewiduje zapisywanie odpowiedzi na karcie odpowiedzi – uczeń ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu powinien mieć możliwość zapisywania ich bezpośrednio na arkuszu z zadaniami, co pozwala uniknąć błędów wynikających z roztargnienia
- 10) W trakcie omawiania diagnozy należy wskazać nie tylko obszary problemowe, ale także mocne strony ucznia.

### **Bibliografia**

- Bogdanowicz M. (1985). Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych. *Psychologia Wychowawcza* 3, 216-220.
- Bogdanowicz M. (2005). *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*. Gdańsk: Harmonia
- Bogdanowicz M. (2006). *Dziecko z dysleksją w domu*, Gdańsk: Harmonia.
- Domagała - Zyśk E. (2004). *Autonomia czy odłączenie? O roli osób znaczących w życiu młodzieży z trudnościami w nauce*. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL, ss.272.
- Domagała - Zyśk E. (2004). Definicja niepełnosprawności intelektualnej formą społecznego wsparcia. *Nasze Forum - Kwartalnik Pedagogiczno - Terapeutyczny*, 3-4 (15-16), s. 37 - 42.
- Domagała-Zyśk E. (2009). *Osoby z trudnościami w uczeniu się – nowi wykluczeni w społeczeństwie wiedzy*. W: A. Krause, J. Rutkowiak (red), *Obszary społecznej marginalizacji – niepełnosprawność*, Olsztyn: Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego, 165-172.
- Domagała-Zyśk E. (2012b). *Relacje rówieśnicze uczniów z niespecyficznymi trudnościami w nauce*. W: Domagała - Zyśk E.(red.) *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s 13-28.
- Domagała-Zyśk E. (2012c). *Wspieranie ucznia z chorobą przewlekłą w środowisku szkolnym*. W: Domagała - Zyśk E.(red.) *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s 111-128.

- Domagała-Zyśk E. (red.) (2012a). *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*. Lublin: Wydawnictwo KUL, ss. 194.
- Domagała-Zyśk E., Knopik T., Oszwa U. (2017a). *Diagnoza funkcjonalna rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9-13 lat*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Domagała-Zyśk E., Knopik T., Oszwa U. (2017b). *TROS-KA. Zestaw narzędzi diagnostycznych i materiałów postdiagnostycznych w obszarze emocjonalno-społecznym*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (2014). *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki: Przyczyna, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze*. Warszawa: WSiP
- Kołąkowski A., Pisula A., Skotnicka M., Wolańczyk T. (2016). *ADHD - zespół nadpobudliwości psychoruchowej. Przewodnik dla rodziców i wychowawców*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne / GWP
- Kostańska L. (1995). *Procesy intelektualne i poznawcze dzieci o niższym od przeciętnego poziomie inteligencji – próba charakterystyki*, w: Z. B. Gaś *Psychologia wychowawcza stosowana. Wybrane zagadnienia*. Lublin: UMCS.
- Kostrzewski J., Wald I. (1981). *Podstawowe wiadomości o upośledzeniu umysłowym*. W: K. Kirejczyk (1981). *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*. Warszawa: PWN.
- Kwaśniewska G., Wojnarska A. (2001). *Formy pomocy uczniom z inteligencją niższą niż przeciętna w przezwyciężaniu trudności i niepowodzeń szkolnych*. W: D. Osik, A. Wojnarska (2001). *Wspomaganie rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 23-30.
- Obuchowska I. [red] (1991). *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Warszawa: WSIP.
- Oszwa U. (2005). *Zaburzenia rozwoju umiejętności matematycznych. Problem diagnozy i terapii*. Kraków: Impuls.
- Rose, D.H., Harbour, W.S., Johnston, C.S., Daley, S.G., Abarbanell, L. (2006). Universal Design for Learning in Post secondary Education: Reflections on Principles and their Application. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(2), 135–151.

Rose, D.H., Meyer, A., Hitchcock, C. (2005). *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*. Cambridge: CUP.

Scott, S., McGuire, J., Shaw, S. (2001). *Principles of Universal Design for Instruction*. Storrs: University of Connecticut, Center on Postsecondary Education and Disability.

Sękowska Z. (1989). *Pedagogika specjalna*. Warszawa: Wydawnictwo WSPS.

Witkowski T. (1993). *Rozumieć problemy osób niepełnosprawnych*. Warszawa: MBDO.

## **Streszczenie**

Celem rozdziału jest przedstawienie standardów przygotowania narzędzi do diagnozy psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim oraz trudnościami w uczeniu się, wśród których wyróżniono: 1. uczniów z niespecyficznymi trudnościami w uczeniu się, 2. uczniów z trudnościami specyficznymi (ryzyko dysleksji, dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia) oraz 3. Uczniów z zaburzeniami koncentracji uwagi i zespołem nadpobudliwości psychoruchowej. Wszyscy ci uczniowie doświadczają trudności w zakresie percepcji materiału werbalnego i niewerbalnego oraz ekspresji własnej wiedzy i umiejętności tak, aby móc pokazać pełnię swoich możliwości. Wymagają zatem pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych dostosowań oraz modyfikacji zarówno w przebiegu procesu dydaktycznego, jak też w trakcie procedur diagnostycznych. W rozdziale zawarto krótką charakterystykę specjalnych potrzeb każdej z tych grup uczniów oraz wskazówki do dostosowywania narzędzi diagnostycznych do ich specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych.

## **Abstract**

The aim of the following chapter is to present the standards of tools preparation for psychological and pedagogical diagnosis of children and adolescents with mild intellectual disability and learning difficulties, among which there are the following groups: 1. students with non-specific learning disabilities, 2. students with specific learning difficulties (with the risk of dyslexia, dyslexia, dysgraphia, dysorthographia, dyscalculia) and 3. students with attention deficit disorder and attention deficit hyperactivity disorder. All these students experience difficulties in perceiving verbal and nonverbal material and expressing their own knowledge and skills in such a way as to be able to show their full potential. Therefore they require psychological and pedagogical assistance as well as special adaptations and modifications both in the course of educational process and during diagnostic procedures. This chapter provides a brief characteristics of the special needs of each of

these groups of students and tips for customising the diagnostic tools to their special developmental and educational needs.

Kazimiera Krakowiak

*Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II*

*Instytut Pedagogiki, Katedra Pedagogiki Specjalnej*

Renata Kołodziejczyk

*Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II*

*Instytut Pedagogiki, Katedra Pedagogiki Specjalnej*

### **III.6. Standardy i wskazówki przygotowywania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży odmiennych językowo i kulturowo**

W wyniku izolacji politycznej w drugiej połowie XX w. w Polsce nie występował problem wielokulturowości i wielojęzyczności. Niewielkie mniejszości etniczne żyjące od wieków na obecnym terenie naszego kraju są doskonale przystosowane do warunków życia wśród Polaków i – jakkolwiek kultywują swoją odrębność, własny język i obyczaje – biegle władają językiem polskim i swoje dzieci kształcą w tym języku. Dzieci te nie sprawiały widocznych problemów w szkołach. Jedynie dzieci romskie miały dostrzegalne trudności w przystosowaniu się do wymagań szkolnych i wywoływały niepokój pedagogów oraz psychologów. Dwa pokolenia Polaków były pozbawione doświadczenia częstych kontaktów z osobami mówiącymi innym językiem i należącymi do innej kultury. W ostatnich dziesięcioleciach nastąpiły przemiany polityczne, których skutkiem jest ożywienie wielokierunkowej migracji, bliskich kontaktów między przedstawicielami różnych kultur i narodów oraz różnorakie zjawiska związane z konfrontacją wartości oraz próbami integracji kulturowej, a także nieuniknionymi konfliktami etnicznymi, jawnymi i ukrytymi.

Problem wielokulturowości i wielojęzyczności jest zjawiskiem narastającym w całej Europie i na świecie. W Polsce jest to zjawisko także obecne i nasilające się. Konieczne jest przygotowanie się systemu edukacji do radzenia sobie z trudnościami wynikającymi z tego zjawiska. Jego istota nie jest łatwa do określenia, ponieważ obecność w szkołach osób, których losy i doświadczenia są związane z różnymi kulturami, nie ma jednolitej postaci. W okresie wielkiej „wędrownki ludów” coraz częściej spotykamy dzieci pochodzące z różnych krajów, mówiące różnymi językami, wychowane w różnych systemach wartości, a przede wszystkim z różnymi doświadczeniami wczesnego dzieciństwa, które uformowały zrąb ich psychiki. Możemy też spotkać dzieci pochodzące z rodzin i środowisk, które realizują różne cele, niekiedy odmienne od założeń integracji i przeciwne asymilacji. W Polsce najczęściej spotykamy następujące grupy dzieci z doświadczeniami wychowania w innych kulturach:

- a) Dzieci imigrantów z krajów, których język i kultura są inne niż język i kultura polska.

- b) Dzieci imigrantów z krajów słowiańskich, których język i kultura są zbliżone do języka i kultury polskiej.
- c) Dzieci re-emigrantów, czyli Polaków, którzy po kilku latach pobytu w innych krajach wracają do Polski.
- d) Dzieci repatriantów, które wychowywały się w krajach zesłania swoich przodków lub na dawnych ziemiach polskich.
- e) Dzieci należące do mniejszości narodowych i/lub etnicznych, mieszkające od urodzenia w Polsce, ale mające styczność z co najmniej dwoma językami i kulturami, np. dzieci romskie.
- f) Dzieci z małżeństw mieszanych.
- g) Dzieci ojców cudzoziemców wychowywane przez samotne matki – Polki.
- h) Dzieci z rodzin kultywujących tradycję regionalną i własny język (kaszubski) lub odmianę regionalną polszczyzny (np. śląską, podhalańską) i dzieci z rodzin mówiących na co dzień gwarą.
- i) Dzieci ze środowisk zaniedbanych kulturowo, posługujących się środowiskowymi odmianami polszczyzny o cechach slangu, kodem ograniczonym, grypserą i językiem ubogim z przewagą wulgaryzmów.
- j) Dzieci z rodzin niesłyszących posługujące się językiem migowym jako pierwszym (tzw. dzieci CODA, ang. *Children/Child of Deaf Adults*, słyszące dzieci niesłyszących rodziców).

Już samo wyliczenie grup wskazuje na złożoność problematyki w wielu jej sferach. Zanim jednak można będzie podjąć rozważenie tych problemów należy jasno uświadomić sobie, jaką podstawę aksjologiczną można przyjąć wobec tych grup dzieci/uczniów. Można tu – zgodnie ze współczesnymi modelami – zastosować dwa sposoby rozróżniania sytuacji typowych (por. Barzykowski i in. 2013, s. 28-29):

- a) Podejście włączające (adaptacyjne) v. podejście wyłączające (segregacyjne).
- b) Koncentracja na własnej kulturze v. znajomość innych kultur i szacunek dla ich wartości.

Posługując się tymi rozróżnieniami można rozważać problemy psychiczne i społeczne, które pojawiają się w interakcjach między osobami należącymi do różnych kultur. Problemy te są liczne i nie można

ich lekceważyć ani upraszczać, ponieważ rzutują one na relacje interpersonalne w sposób nieuchronny. Uwzględnienia wymagają liczne zjawiska utrudniające te relacje, poczynając od trudności w kontakcie, nieporozumień językowych oraz braku możliwości odniesienia się do jednolitego systemu pojęć i wartości, przez obustronne nawarstwienie stereotypów i uprzedzeń, które komplikują kontakty, aż po wrogość wynikającą z traumatycznych doświadczeń własnych i osób bliskich, włącznie z doświadczeniami historycznymi. Wszystko to należy do rzeczywistości społecznej, w której żyją dzieci i młodzież, doświadczając zróżnicowanych, a często wrogich i trudnych do zrozumienia zachowań innych osób. Najjaskrawszym przykładem takich doświadczeń były przeżycia młodych Polaków przyjeżdżających do Polski z obszaru dawnego Związku Radzieckiego. Wychowani w rodzinach polskich w duchu polskiego patriotyzmu, mówili piękną odmianą kresowej polszczyzny (zwykle nasyoną pewną liczbą słów rosyjskich i litewskich lub ukraińskich), ale często spotykali się z wrogością i odrzuceniem jako „Ruscy”, a ich tradycyjny patriotyzm bywał ośmieszany. Z drugiej strony wiadomo, że w Polsce żyje wielu zasymilowanych Rosjan, którzy nie spotykają się z odrzuceniem.

Dla osób podejmujących działania wspierające rozwój dzieci/uczniów odmiennych językowo i kulturowo, a zwłaszcza dla specjalistów, których zadaniem jest określenie ich potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, najważniejsza jest umiejętność rozpoznania problemów zachodzących w wymiarze indywidualnym, a jednocześnie zdolność osobistego odniesienia się do nich w sposób zapewniający obniżenie poziomu napięcia emocjonalnego spowodowanego lękiem przed nieznanym, a zarazem ukierunkowanie na możliwość budowania relacji pozytywnych, opartych na wzajemnym szacunku i życzliwości, przy zachowaniu niezbywalnego prawa do odrębności i własnej tożsamości, a także własnych celów i dążeń.

Wielowiekowa polska tradycja, wypracowana w czasach Pierwszej Rzeczypospolitej, kazała przyjmować cudzoziemców do własnej społeczności z gościnnością i szacunkiem oraz z ciekawością dla ich wiedzy, doświadczenia i obyczajów. Wielu przybyszów odwdzińczyło się wniesieniem do naszego dorobku kulturalnego cennych wartości, a zwłaszcza swojej wiedzy i umiejętności oraz efektów pracy. Ta kulturotwórcza gościnność była źródłem bogactwa ówczesnej Polski. Warto o niej pamiętać. W dawnej Polsce żyli Żydzi, Niemcy, Ormianie, Holendrzy i Tatarzy, a także przedstawiciele wielu innych nacji, którzy – pamiętając o swoim pochodzeniu i odrębności – polonizowali się w sposób swoisty, stając się Polakami z wyboru, gorącymi patriotami i twórczymi obywatelami. Był to efekt szczególnego rodzaju przyjaznej życzliwości, która zasługuje na przypomnienie.

Warunkiem takiej życzliwości musi być jednak wzajemność. Jej wymaganiem nie jest forma dyskryminacji, ale podstawą regulacji stosunków między ludźmi. Nie ulega wątpliwości, że przybysze i



odmienni kulturowo uczestnicy życia społecznego są zobowiązani do respektowania wartości, obyczajów i tradycji kraju, w którym żyją.

Szacunek dla innych, obcych i przybyszów oraz tych, którzy zgromadzili specyficzne doświadczenie życiowe, musi opierać się na szacunku dla godności każdej osoby i dla każdego życia. Troszcząc się o dzieci, które w swoim rozwoju mają różne doświadczenia językowe i kulturowe, należy starać się rozumieć te doświadczenia oraz ich znaczenie dla osiągnięć i dla trudności przez nie przeżywanych. Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych nie ma na celu porównywania i oceniania kultur, ale rozpoznawanie barier i zakłóceń dalszego rozwoju dzieci/uczniów w tym środowisku, w którym żyją i kształcą się obecnie. Specjalne potrzeby edukacyjne muszą być diagnozowane również w relacji do celów kształcenia przyjętych w podstawie programowej kształcenia ogólnego w Polsce.

### **1. Kontakt osób diagnozujących z dzieckiem/ucznem odmiennym językowo i kulturowo**

Nawiązanie kontaktu z dzieckiem i jego rodzicami/opiekunami odmiennymi językowo i kulturowo wymaga od prowadzących postępowanie diagnostyczne nie tylko umiejętności komunikowania się z nimi w znanym im języku, ale także znajomości ich kultury. Nie można ignorować odmienności językowej i kulturowej. Trzeba mieć świadomość tych odmienności. Diagnozujący musi mieć też jasną świadomość własnej postawy wobec osób należących do określonej kultury i zawartych w niej emocji. Negatywna postawa skutkuje niekorzystną relacją diagnostyczną: (a) brakiem naturalnej ekspresji mimicznej, (b) nerwowością w kontakcie, (c) zmienionym czy nieprzyjemnym tonem głosu (Barzykowski i inni, 2013). Należy zatem dbać, żeby osobiste nastawienie badającego nie wpływało na proces diagnozy i wystrzegać się zachowań dyskryminacyjnych. Dla kształtowania właściwej postawy korzystne jest rozwijanie wrażliwości kulturowej z uwzględnieniem nabywania wglądu w swoje postawy i zdobycie większej wiedzy na temat różnic.

Nie mniej ważne jest uświadomienie sobie w jakim kontekście społecznym żyje badane dziecko/uczeń. Rzetelna diagnoza wymaga umiejętności: (a) identyfikacji zaplecza społeczno-kulturowego, z którym osoba badana do nas przychodzi, (b) dostrzeżenia, w jaki sposób uwarunkowania kulturowe mogą wpływać na relację osoba badana – osoba badająca oraz na sam wynik diagnozy, (c) dostrzeżenia własnych przekonań, stereotypów i uprzedzeń wobec osób odmiennych kulturowo, a także świadomości własnej tożsamości społeczno-kulturowej (Stemplewska-Żakowicz, 2011; Barzykowski i inni, 2013).

Ważna jest również wrażliwość na symptomy postaw dziecka/ucznia i jego rodziców/opiekunów wobec badającego i wobec środowiska szkolnego, w którym uczy się lub ma się uczyć osoba badana, a także wobec samego celu badania. Trzeba pamiętać, że dziecku przysługuje prawo odmowy

wykonywania zadań, a rodzice mogą również odmówić uczestnictwa ich dziecka w badaniach. Ważne jest uświadomienie im, że odmowa skutkuje brakiem wsparcia i pomocy dla dziecka. Jednocześnie trzeba dbać o to, aby rodzice byli dobrze poinformowani o celu przeprowadzania diagnozy, mogli rozumieć jej przebieg i zapoznać się z wynikiem, aby jak najpełniej zrozumieć jego treść. Rodzice powinni być także poinformowani o celach, przebiegu i przewidywanych skutkach oddziaływań wyrównawczych i edukacyjnych oferowanych ich dziecku.

## **2. Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci/uczniów odmiennych językowo i kulturowo w zakresie znajomości języka**

Na początku należy jasno uświadomić sobie, że przed wprowadzeniem ucznia do środowiska szkolnego konieczne jest wcześniejsze zapewnienie mu poznania języka, w którym odbywa się nauczanie w tej szkole. Niektóre mniejszości narodowe i grupy etniczne korzystają z prawa organizowania nauczania we własnym języku. Wówczas język polski, jako urzędowy w państwie, jest nauczany jako drugi. Sytuacja taka jest jasna i nie budzi zastrzeżeń. Bywa też tak, jak w przypadku kaszubskiego, że jest on nauczany jako dodatkowy, podczas gdy cała edukacja szkolna odbywa się w języku polskim.

Specjalne potrzeby dzieci/uczniów należących do tych grup bywają zróżnicowane i mają różnorodne przyczyny. W grę wchodzi nie tylko język, ale również polski kod kulturowy, którego znajomość jest konieczna uczniom uczęszczającym do szkół w Polsce. Przyswajanie nowego języka w warunkach życia w środowisku posługującym się tym językiem nie jest na ogół trudne dla większości dzieci i młodzieży. Jednakże trzeba brać pod uwagę – w miarę możliwości wszystkie – konsekwencje bilingwizmu, zarówno te korzystne, poszerzające horyzonty poznawcze i wzbogacające kontakty interpersonalne, jak i konsekwencje interferencji zaburzającej semantykę obydwu języków (a więc zakłócające także procesy poznawcze). Według R. Laskowskiego (2009, s. 79) bilingwizm przyczynia się do rozwoju intelektualnego dziecka tylko wówczas „gdy oba języki są równoprawne, gdy nie występują reakcje obronne przeciw jednemu odczuwanemu przez dziecko jako gorszy (...), gdy rodzice potrafią wzbudzić w dziecku szacunek do własnego dziedzictwa kulturowego i własnego języka”. Jadwiga Cieszyńska-Rożek (2013b, s. 8-9) opracowała zestawienie objawów niedostatecznego opanowania dwóch systemów językowych:

- *trudności z opanowaniem artykulacji niektórych głosek,*
- *rozumienie przekazów językowych jedynie z kontekstu i konsytuacji, poprzez rozpoznawanie słów kluczowych,*

- *używanie głównie pojedynczych wyrazów (rzeczowników w mianowniku i równoważników zdań),*
- trudności z użyciem i odmianą czasowników,*
- *brak rozumienia zaimków dzierżawczych,*
- *mały zasób słownictwa, trudności z odpowiadaniem na pytania poza kontekstem i konsytuacją,*
- *trudności z opowiadaniem o minionych wydarzeniach,*
- *niechętnie słuchanie czytanych tekstów,*
- *brak lub małą liczbę samodzielnie formułowanych pytań,*
- *kłopoty z rozumieniem i respektowaniem reguł społecznych;*
- *zabawy głównie manipulacyjne i ruchowe, na poziomie niższym niż te obserwowane u rówieśników, użycie podczas zabawy zwrotów z języka drugiego.*

Poziom znajomości obu języków, z którymi ma styczność dziecko, decyduje o tym, czy mamy do czynienia z typowym bilingwizmem, czy ze znajomością jednego z języków jako drugiego. Typowa dwujęzyczność (tzw. równoległa) cechuje się bowiem tym, że dziecko przyswaja dwa języki na porównywalnym poziomie do jednojęzycznych użytkowników w zakresie wszystkich sprawności językowych, a także wykorzystuje oba te języki w wielorakich sytuacjach komunikacyjnych (Wójcik 2010, s. 210-211).

Dosyć gruntowne badania nad dwujęzycznością i dwukulturowością dzieci z rodzin mieszanych i dzieci polskich wychowujących się w innych krajach wskazują na złożoność i niejednoznaczność tych zjawisk. Interpretacja przyczyn i skutków zakłóceń w rozwoju dzieci poddanych socjalizacji w niejednorodnym językowo i kulturowo środowisku społecznym wskazuje na to, że dzieci te potrzebują pomocy i wsparcia, zarówno w uczeniu się języka, jak i w procesie formowania się tożsamości oraz zakorzeniania kulturowego, które stanowi bazę samooceny i formowania się osobowości człowieka. Brak uformowanej tożsamości językowej i kulturowej ma swoje negatywne konsekwencje w sferze emocjonalnej. Dzieci, które odczuwają zarówno braki w znajomości zarówno języka etnicznego, jak i języka edukacji, budują negatywny obraz samego siebie, poczucie niższej wartości i oczekiwanie przegranej. Szansą na zbudowanie silnej tożsamości mają te dzieci, które swobodnie posługują się przede wszystkim językiem rodziców. To język powinien być jednym z elementów budowania więzi

społecznej w rodzinie, poczucia tożsamości i przynależności. Taką postawę mają szansę rozwinąć te dzieci, których rodzice mówią w ich języku etnicznym nie tylko w sytuacjach codziennych, domowych, ale także na ulicy, w sklepie, w środkach lokomocji, a jednocześnie okazują szacunek do swoich języków etnicznych. Jeśli te warunki nie są spełnione zdarza się, że dzieci przejawiają niechęć do komunikowania się w języku rodziców. Cieszyńska-Rożek (2013b, s. 17-18) podaje najczęstsze przyczyny takiej sytuacji u dzieci w wieku przedszkolnym:

- *brak konsekwencji w stosowaniu strategii osoby lub strategii miejsca,*
- *konieczność szybkiego opanowania języka rówieśników w przedszkolu,*
- *niechęć do powtarzania wymuszanego przez rodziców (powiedz, powtórz),*
- *przedłużony proces kształtowania się dominacji stronnej, powodujący zaburzenia słuchu fonemowego, brak włączenia lewej półkuli jako dominującej w przetwarzaniu mowy,*
- *przewaga stymulacji prawopółkulowych (wysokie technologie: telewizja, komputer, zabawki dźwiękowe),*
- *zbyt krótki czas słuchania wypowiedzi w języku etnicznym, kierowanych wprost do dziecka,*
- *zagrożenie dysleksją (problemy z przetwarzaniem linearnym, sekwencyjnym),*
- *wady wymowy.*

Łatwo dostrzegalne trudności językowe w toku edukacji mają na ogół charakter przejściowy i krótkotrwały. Natomiast konsekwencje psychologiczne, utrwalone w strukturze osobowości, stanowią specyficzną jakość zasobów osobistych człowieka, które mogą być jego bogactwem, albo dotkliwym zubożeniem. Trzeba podkreślić, że potrzeby przyswojenia języka nie da się sprowadzić do konieczności zapewnienia kilku dodatkowych lekcji lub specjalnego kursu poprzedzającego rozpoczęcie nauki w polskiej (w nowej) szkole. Szczegółowej diagnozy wymaga kompetencja językowa i poszczególne sprawności językowe, a mianowicie sprawności warunkujące uczestnictwo w komunikacji językowej: percepcyjne i realizacyjne (Grabias 1997), a następnie sprawności w sferze czynności umysłowych: leksykalna, semantyczna, narracyjna; i w sferze realizacji intencji: sprawność pragmatyczna, dialogowa i językowa sprawność społeczna (Grabias 2008). Diagnozę taką – w przypadku dzieci bilingwalnych – powinien przeprowadzić nauczyciel języka polskiego doświadczony w nauczaniu tego języka jako obcego. Wskazane jest, aby diagnozujący znał również język, którym

dziecko posługiwało się jako językiem prymarnym (język jego rodziców) lub język, którego używało w szkole w kraju poprzedniego zamieszkania, albo regionalną odmianę języka polskiego. Diagnoza funkcjonowania językowego powinna obejmować obydwa języki, którymi posługuje się dziecko/uczeń. Od tej części diagnozy będzie zależało dostosowanie dalszego procesu diagnozowania, dobór narzędzi diagnostycznych oraz ich dostosowanie do potrzeb dziecka/ucznia.

Diagnostujący powinien zwrócić szczególną uwagę na cechy rozwijającego się idiolektu dziecka/ucznia, uwzględniając zwłaszcza powszechne zjawisko tworzenia przez dzieci pidginów (języków kreolskich), powstających z połączenia lub pomieszania dwóch (lub więcej) poznawanych jednocześnie języków. Ważnym elementem transdyscyplinarnej diagnozy funkcjonalnej jest też obserwacja zachowań dziecka/ucznia w środowisku rodzinnym i szkolnym. W przypadkach dzieci odmiennych językowo i kulturowo najważniejszym elementem tej diagnozy jest obserwacja symptomów poczucia przynależności i obcości, a zwłaszcza – ewentualnych – objawów podwójnego wyobcowania, które powinny zaniepokoić psychologów. Niepokojące są też objawy pozorowania podwójnej przynależności.

Inna jest sytuacja i potrzeby dzieci ze środowisk posługujących się ubogą odmianą polszczyzny. Są to dzieci jednojęzyczne, ale ich język jest odmienny od potocznej polszczyzny używanej przez większość Polaków. Ich odmienność kulturowa ma inny charakter. Przejawia się w zachowaniach językowych, które polegają na używaniu wyłącznie kodu ograniczonego, czyli języka ubogiego w znaczenia, zawierającego proste zwroty o charakterze rozkazów oraz wyrazy służące do wyrażania emocji. Brak w nim słownictwa służącego do nazywania przeżyć i emocji, do opisywania rzeczywistości i formułowania refleksji. Diagnoza kompetencji i sprawności językowych – zwłaszcza w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym – powinna być przeprowadzona z zastosowaniem narzędzi psycholingwistyki rozwojowej i/lub logopedii. Szczególnej uwagi wymaga poznanie semantycznej wartości rozumianych i używanych przez dziecko słów. W językach środowiskowych występują często specyficzne przekształcenia znaczeń słów znanych w języku powszechnie używanym. Dzieci z takich środowisk często rozumieją słowa inaczej niż nauczyciel i inne dzieci. Dlatego nie rozumieją poleceń, a często też nie rozumieją tekstów podręczników, zwłaszcza literackich. Inaczej też interpretują gesty i mimikę. Starannej diagnozy wymagają też ich zachowania społeczne, emocje oraz motywacje do aktywności (zwłaszcza uczenia się) oraz aspiracje. Zachowania te można traktować oceniająco i odnosić je do norm społecznych uznawanych za powszechne. Jeśli jednak uświadomimy sobie, że dziecko zachowuje się zgodnie z normami przyjętymi w odmiennej kulturze, w której się wychowywało, łatwiej zrozumieć i wyjaśnić istotę barier utrudniających jego rozwój i edukację. Nie należy wówczas poszukiwać przyczyn trudności szkolnych wyłącznie w sferze biologicznej i

przypisywać dziecku ograniczeń sprawności intelektualnej wynikających z ukrytego uszkodzenia organizmu, ale trzeba obserwować specyfikę jego funkcjonowania psychospołecznego i analizować doświadczenie.

Warto też poświęcić szczególną uwagę kulturowym i językowym uwarunkowaniom zagrożeń dotyczących przystosowania społecznego. Ubóstwo językowe i trudności w komunikowaniu się z przedstawicielami różnych środowisk jest częstą przyczyną wyobcowania i zaburzeń relacji społecznych u dzieci i młodzieży pochodzącej z tzw. środowisk zaniedbanych. Ich zachowania należy obserwować i interpretować nie tylko w aspekcie oceny przyjętych wzorców obyczajowych i moralnych, ale również w aspekcie ograniczenia dostępu do własnej psychiki, spowodowanego przez deficyty językowe (np. trudno panować nad emocjami, których się nie rozpoznaje i nie nazywa).

Jeszcze innych rodzajów trudności doświadczają dzieci CODA (słyszące dzieci niesłyszących rodziców). U niektórych z nich można dopatrywać się cech podobnych do dwukulturowości. Podobieństwo to – w polskich warunkach – nie jest zwykle duże i nie można przenosić modeli jego interpretowania z innych krajów (np. USA). Jednakże warto uświadomić sobie istnienie zjawisk, które należy uwzględniać, starannie rozpoznając sytuację indywidualną i konkretne zaplecze społeczne dziecka, unikając stereotypów. Słyszące dzieci, których rodzice mają uszkodzenia słuchu, mogą doświadczać różnych sytuacji w swoich rodzinach, ponieważ populacja osób z uszkodzeniami słuchu jest bardzo zróżnicowana. Zróżnicowanie to dotyczy zarówno dzieci, jak i dorosłych (zob. rozdz. III. 2.).

Bardzo nieliczne dzieci wychowują się w rodzinach, w których rodzice posługują się wyłącznie językiem migowym. Znakomita większość (co najmniej 90 %) mówi. Zdarza się, że wymowa rodziców jest wadliwa, a język ma charakterystyczne cechy wynikające z zaburzeń słyszenia. Dzieci, zwłaszcza w najwcześniejszym okresie życia, mają znaczące trudności w uczeniu się mowy i przyswajaniu języka, ale – przy dobrym słuchu – pokonują te trudności z powodzeniem w wieku przedszkolnym. Obserwuje się jedynie nieznaczne opóźnienie rozwoju artykulacji oraz nieco później następującą zdolność identyfikowania głosek w sylabach, co może opóźnić naukę czytania.

Dodatkowym czynnikiem zróżnicowania sytuacji słyszących dzieci niesłyszących rodziców jest struktura rodziny. W rodzinach, w których są starsze słyszące dzieci oraz tych, które utrzymują bliskie kontakty ze słyszącymi dziadkami i innymi członkami rodziny, dzieci nie mają trudności w rozwoju mowy i nabywaniu języka. Trudniej jest tym, które wychowują się w rodzinach żyjących w izolacji i w tych, które składają się z licznych osób niesłyszących, zwłaszcza migających. W tych rodzinach można zauważyć niekiedy bardzo rzadkie zjawisko tzw. głuchoty kulturowej, przyjętej w toku socjalizacji, wynikającej z zaburzenia rozwoju tożsamości. Zjawisko to polega na tym, że osoba słysząca lub lekko

niedosłyszająca – w wyniku identyfikacji z rodzicami i innymi członkami wspólnoty, w której się wychowała – uważa się za głuchą i zachowuje się jak niesłyszająca. Wykorzystuje jednak swoją zdolność słyszenia i – zwykle – dobrą znajomość języka dźwiękowego, więc na osobach postronnych sprawia wrażenie wybitnie zdolnej w zakresie czytania mowy z ust.

Zróżnicowanie indywidualnych sytuacji dzieci z tej grupy jest tak duże, że nie ma możliwości udzielenia wskazówek obowiązujących dla wszystkich. Trzeba jednak wymienić najważniejsze rodzaje specjalnych potrzeb edukacyjnych, które należy brać pod uwagę zarówno w procesie diagnozowania, jak i w działaniach wspierających i edukacyjno-terapeutycznych, a mianowicie:

- Potrzeba wczesnej opieki logopedycznej i wychowania językowego w wieku niemowlęcym, poniemowlęcym i przedszkolnym.
- Potrzeba poszerzania kontaktów społecznych i włączania dziecka do środowisk prawidłowo i poprawnie mówiących.
- Potrzeba wspomagania procesu nabywania języka (wyjaśnianie znaczeń, rozwijanie czytelnictwa).
- Potrzeba współpracy specjalistów i nauczycieli z niesłyszącymi rodzicami w celu harmonizowania oddziaływań środowiska rodzinnego i szkolnego w procesie wychowania dziecka.
- Potrzeba utwierdzenia więzi dziecka z rodzicami i chronienia go przed traumatycznymi przeżyciami związanymi z „innością” rodziców w środowisku szkolnym.
- Potrzeby związane ze specyficznymi cechami zachowań, które dziecko przyswaja w kontaktach z niesłyszącymi.

Oto kilka przykładów zachowań, które mogą budzić niepokój, a nawet powodować błędną diagnozę, zwłaszcza w wieku przedszkolnym:

1. Dziecko nie reaguje na wołanie, wezwanie, nie odwraca głowy słysząc własne imię; może to budzić podejrzenie, że źle słyszy (dziecko przejęło wzór zachowania rodziców).
2. Dziecko podejmuje kontakt tylko wówczas, gdy rozmówca patrzy na jego twarz i przerywa rozmowę, gdy rozmówca odwraca głowę (dziecko z rodzicami rozmawia w taki sposób).
3. Dziecko inicjuje rozmowy dotykiem lub gestami; dopiero potem mówi.

4. Dziecko nie wykonuje poleceń słownych; zadania podejmuje dopiero wtedy gdy zobaczy przykłady ich wykonania; to budzi podejrzenie, że nie rozumie poleceń słownych, ale nie jest to interpretacja w pełni trafna; najczęściej jest tak, że dziecko przywykło do podwójnej formy poleceń rodziców i nie ufa własnemu rozumieniu słów, jeśli nie ma potwierdzenia ich znaczenia przykładem.
5. Dziecko ma niezwykłą ekspresję mimiczną, bogatszą niż inne dzieci, czasem niezrozumiałą dla ludzi słyszących; tworzy własne znaki gestowo-mimiczne („bobo migi”).
6. Dziecko nie zna lub ma trudności z przypomnieniem sobie niektórych słów, ale – znając pojęcia i/lub znaki migowe – wykonuje gesty ilustrujące lub symbolizujące treść, którą chce wyrazić.
7. Dziecko używa niektórych wyrazów w znaczeniu nieadekwatnym do przyjętego powszechnie; to znaczy, że nauczyło się ich od osób, które miały ograniczone doświadczenie językowe lub używa słów w znaczeniu zapożyczonym z języka migowego.
8. Dziecko w specyficzny sposób buduje narrację: dominują struktury i relacje przestrzenne, a ciągi linearne są krótkie i wydają się drugorzędne (w ten sposób opisują świat niesłyszący; taki rodzaj narracji dominuje w języku migowym).
9. Dziecko (zwykle w wieku szkolnym) zachowuje się szczególnie opiekuńczo wobec kolegów mających kłopoty w porozumiewaniu się; „mówi za innych” („urodzony tłumacz”).

Ze względu na cele diagnozy funkcjonalnej należy koncentrować obserwacje na pozytywnych aspektach aktywności dziecka/ucznia, a jednocześnie motywować do takiej aktywności, która może ujawnić ukryte zasoby. Najlepszym narzędziem służącym do pobudzania aktywności jest posługiwanie się w kontakcie z osobą badaną językiem uniwersalnym, tzn. opartym na słownictwie podstawowym, prostej składni i znaczeniach dosłownych, a jednocześnie odnoszącym się do powszechnych doświadczeń ludzkiej egzystencji (patrz rozdział II. 2.). Język uniwersalny, który stanowi swoiste jądro każdego języka, respektując zasadę stopniowania trudności, powinien być umiejętnie uzupełniany o elementy starannej, tzw. szkolnej odmiany języka polskiego, bazującej na znanym dziecku języku potocznym, w formie dostosowanej do poziomu praktycznej znajomości języka uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

### **3. Pomiar psychologiczny i stosowanie testów w praktyce diagnostycznej**



Diagnoza psychometryczna powinna odbywać się w języku prymarnym dziecka, a – mówiąc dokładnie – w języku jego mowy wewnętrznej, czyli w języku jego myśli i uczuć, w tym, który najlepiej zna, a zatem w języku macierzystym. Taki sposób diagnozowania daje dostęp do potencjału rozwojowego badanej osoby i zapewnia obiektywizm.

Ponieważ diagnozowanie w języku prymarnym dziecka często nie jest możliwe, należy dążyć do tego, aby przynajmniej niektóre części procesu diagnostycznego były przeprowadzane z udziałem specjalisty władającego językiem dziecka i jego opiekunów/rodziców. W przypadku dzieci dwujęzycznych bardzo ważne jest korzystanie z konsultacji specjalistów posługujących się drugim (innym niż polski) językiem dziecka. Bariera językowa u diagnozowanego dziecka może stanowić zasadnicze utrudnienie lub wręcz uniemożliwić trafną diagnozę, nawet w przypadku stosowania narzędzi niewerbalnych, w których nawet instrukcja niewerbalna może być niezrozumiała bez umiejętności zdefiniowania tych zależności w mowie wewnętrznej (zob. Cieszyńska-Rożek 2013b) lub narzędzi wykonaniowych, które jednak zawierają werbalną instrukcję. Bariera ta nie musi wcale uwidaczniać się jednoznacznie od początku kontaktu z dzieckiem, dlatego jeśli to tylko możliwe, diagnoza psychologiczna dzieci dwujęzycznych powinna uwzględniać wcześniejszą wnikliwą ocenę kompetencji językowych i komunikacyjnych dziecka w języku polskim, a najlepiej w obu językach, jakimi posługuje się dziecko.

Przeprowadzenie takiej oceny nie jest jednak łatwe. Nie nadają się często do tego celu ani klasyczne kwestionariusze obrazkowe, ani inne, powszechnie używane w logopedii narzędzia do oceny kompetencji i sprawności w zakresie poszczególnych podsystemów języka. Bariery może stać się lęk, niepokój, brak motywacji do współpracy, niezrozumienie poleceń, a także uwarunkowany kulturowo brak doświadczeń edukacyjnych, który powoduje bezradność dziecka wobec zadań wymagających podstawowych umiejętności szkolnych. Cieszyńska-Rożek (zob. 2013a, 2013b) proponuje więc wykorzystać do badań kompetencji specjalnie opracowane scenariusze rozmów badającego z dzieckiem w różnych sytuacjach komunikacyjnych z wykorzystaniem figurek ludzi. W tak zorganizowanej sytuacji diagnostycznej jest możliwa ocena powtarzania, współdziałania, czyli rozumienia poleceń oraz uczenia się przez instrukcję.

Dobrze jest pamiętać znaną zasadę, że diagnozę stawia psycholog, a nie test psychologiczny. Zatem to na osobach prowadzących diagnozę psychologiczną ciąży odpowiedzialność za dobór odpowiednich narzędzi, ze świadomością ich zalet i wad. Nie bez znaczenia jest również to, kogo i w jakiej sytuacji badamy, a także czemu ma służyć przeprowadzane badanie oraz wydawana w jego konsekwencji opinia czy orzeczenie. Wszystkie te aspekty składają się na całość diagnozy (nie wyczerpują jednak tematu) i powinny być brane pod uwagę na każdym etapie diagnozowania —

zarówno prowadzenia samego badania (tj. zbierania danych), analizowania i interpretowania wyników, jak i opracowywania opinii czy też orzeczenia.

Dokonując wyboru narzędzi diagnostycznych należy uwzględnić: cel diagnozy oraz charakterystykę osoby badanej z uwzględnieniem takich cech jak: zaplecze kulturowe (doświadczenie, przekonania, zwyczaje, postawy itp.), zaplecze językowe (dwujęzyczność, poziom posługiwania się językiem rodzimym oraz językiem polskim) oraz doświadczenie edukacyjne. Zebranie takich informacji jest pomocne przy podejmowaniu decyzji, z jakich narzędzi można skorzystać: niewerbalnych, wykonaniowych czy neutralnych kulturowo. Testy wykonaniowe są szczególnie użyteczne dla dzieci ze środowisk ubogich edukacyjnie i materialnie. Testy niewerbalne (o ile **nie zawierają** werbalnych instrukcji) są natomiast wskazane do badania wszystkich dzieci, które nie posługują się biegle językiem polskim, ponieważ nie wymagają używania języka. Wśród nich znajdziemy zarówno testy typu „papier-ołówek”, jak i testy wykonaniowe. Te pierwsze będą lepsze dla dzieci, o których wiemy, że dobrze radzą sobie z wykonywaniem czysto poznawczych zadań, opartych na materiale abstrakcyjnym bądź symbolicznym (zapis alfabetyczny, numeryczny czy figuralny), a te drugie – lepiej stosować w przypadku dzieci o ubogim doświadczeniu edukacyjnym. Należy jednak pamiętać, że nawet w przypadku tego typu testów, porównywanie ich wyników z normami powstałymi w oparciu o badania jednorodnej kulturowo grupy polskojęzycznej jest obarczone błędem innym niż szacowany przez standardowy błąd pomiaru. Trudno z tego powodu oszacować, nawet znając poziom rozwoju językowego dziecka w zakresie języka badania (w tym przypadku: języka polskiego), jak duży jest ten błąd” (Barzykowski i inni 2013, s. 34 – 37).

Jeśli żadne z dostępnych narzędzi nie spełnia założonych kryteriów, należy podjąć prace nad adaptacją kulturową i językową wybranego narzędzia pierwotnego. Adaptacja językowa w tym przypadku może polegać na przetłumaczeniu narzędzia na język prymarny badanego lub zmodyfikowanie języka instrukcji i zadań testowych według zaleceń w rozdziale II. 2., dotyczącym dostosowań języka narzędzi diagnostycznych. Adaptacja kulturowa będzie polegała na usunięciu (w miarę możliwości) elementów właściwych dla danej kultury w taki sposób, aby narzędzie stało się neutralne kulturowo. Należy pamiętać, że tak opracowana adaptacja wymaga w przypadku testów standaryzowanych nowej standaryzacji i normalizacji.

Osoba, która przeprowadza postępowanie diagnostyczne, bierze odpowiedzialność również za skutki formułowanych przez nią opinii lub orzeczenia, które w wielu sytuacjach stają się podstawą do podejmowania przez rodziców (prawnych opiekunów) kluczowych decyzji dotyczących edukacji dziecka. Niestety, analizując rzeczywistość diagnostyczną, można spotkać się z dwiema skrajnymi, często błędnymi postawami. Pierwsza z nich polega na traktowaniu typowych cech wynikających z

bilingwizmu jako przejaw niepełnosprawności intelektualnej, co skutkuje orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Konsekwencją zaś drugiej postawy jest usprawiedliwianie zjawiskiem bilingwizmu różnych objawów opóźnienia rozwoju mowy lub nieprawidłowego funkcjonowania społecznego, a tymczasem mogą one wynikać z innych przyczyn:

- zaburzeń rozwoju funkcji poznawczych o różnej etiologii,
- zaburzeń mowy o typie alalii, afazji dziecięcej, spektrum autyzmu czy zespołu Aspergera,
- zakłócenia formowania się dominacji stronnej,
- czynników dziedzicznych,
- warunków socjoekonomicznych,
- stanu nieustannego rozproszenia w wyniku działania wysokich technologii (Cieszyńska-Rożek 2013b, s. 9).

Warto też pamiętać, że według Kodeksu Etyczno - Zawodowego Psychologa: „Naczelną wartością dla psychologa jest dobro drugiego człowieka” (Barzykowski i inni 2013, s. 43-44).

#### **4. Dostosowanie warunków badania**

Przed rozpoczęciem właściwej części badania istotne jest zapewnienie odpowiednich warunków, w których odbywać ma się badanie diagnostyczne, a także zadbanie o przygotowanie dziecka do badania. Uwzględniając wskazówki doświadczonych specjalistów (Hornowska i Paluchowski, 2011; Barzykowski. i inni 2013, s. 50-53) należy przeprowadzić następujące działania przygotowawcze:

- Odpowiednio przygotować pomieszczenia: wyeliminować dystraktory, które mogłyby zakłócać przebieg diagnozy, np. przedmioty lub symbole, które mogą być obce, a nawet negatywnie oceniane przez społeczność z kręgu kulturowego, w którym wychowuje się dziecko.
- Przed badaniem zapoznać się z zasadami kulturowego savoir vivre'u grupy, z której pochodzi dziecko. Dzieciom pochodzącym z odmiennych grup kulturowych należy poświęcić więcej czasu na zapoznanie się z sytuacją badania, która może być dla nich sytuacją nową i niezrozumiałą. Można zaproponować jakieś wstępne zadanie, ukazujące, w jaki sposób przebiegać będzie spotkanie (np. pisanie, rysowanie, opowiadanie czegoś).
- Zapewnić komfort psychiczny osobie badanej, przyjazną atmosferę, pozbawioną sytuacji, które mogą budzić lęk lub niepewność, przywoływać traumatyczne doświadczenia (np. rozłąkę z rodzicami, doświadczenie izolacji, uwięzienia).

- Zadbać o oswojenie dziecka z nowym pomieszczeniem i osobą badającą, aby negatywne emocje związane z nowym miejscem i osobami nie rzutowały na pracę dziecka w trakcie badania (np. dłuższy czas na rozmowę wstępną, zabawę, poznanie zainteresowań dziecka).
- Zadbać o dobrą motywację dziecka i chęć współpracy podczas badania (np. zachęcać pochwałą, możliwością atrakcyjnej zabawy, czasem warto odłożyć badanie właściwe na kolejne spotkanie w celu zbudowania właściwej motywacji do pracy).
- Przeprowadzić wywiad, obserwację oraz serię badań pozwalających określić poziom kompetencji językowych, komunikacyjnych i kulturowych w języku polskim oraz innych językach, którymi posługuje się dziecko, aby podjąć decyzję o sposobie komunikowania się w trakcie badania (np. jeśli dziecko słabo zna język polski można podjąć decyzję badania z wykorzystaniem języka macierzystego dziecka, jeżeli osoba badająca go zna lub skorzystać z pomocy tłumacza/tłumaczki, badający może też dysponować nagraniem instrukcji i zadań testowych w języku prymarnym badanego, dla uczniów czytających wersje językowe mogą być przygotowane w postaci pisemnej).
- Wybrać narzędzia służące do badania pożądanej kompetencji, ale dostosowane do możliwości językowych i specyfiki kulturowej badanej osoby.
- W miarę możliwości korzystać z narzędzi niezależnych kulturowo, czyli takich, które nie zawierają elementów specyficznych dla poszczególnych kultur, ale materiał zawiera elementy powszechnie znane i używane na całym świecie (np. liczby, figury geometryczne).
- Jeśli dostępne narzędzia nie spełniają warunku dostępności dla badanego, należy przygotować językową i kulturową adaptację narzędzi/testów używanych powszechnie do badania konkretnych funkcji lub powstałych oryginalnie w innych językach, ze świadomością jednak, że prowadzą one często do istotnych zmian w charakterystyce narzędzia i interpretacji wyników. Aby je stosować potrzebna jest nowa polska standaryzacja i normalizacja.

Przedstawione w niniejszym rozdziale wskazówki, jak przygotować narzędzie do diagnozy oraz cały proces diagnostyczny do potrzeb bardzo zróżnicowanej wewnątrznie grupy dzieci i młodzieży odmiennych językowo i kulturowo obrazują złożoność tej problematyki. Złożoność owa wynika po pierwsze z wewnętrznej różnorodności grupy, po drugie ze zjawiska dwujęzyczności i konieczności oceny, przed przystąpieniem do badania właściwego, poziomu kompetencji językowych w każdym z używanych języków, a następnie określenia języka prymarnego, czyli języka mowy wewnętrznej oraz języka preferowanego, czyli takiego, przy którym badany ma wyższą motywację do komunikowania się i współdziałania (niestety, nie zawsze są to te same języki), po trzecie z konieczności takiego zorganizowania warunków badania, aby uwzględniały dotychczasowe doświadczenia kulturowe i językowe badanego, aż w końcu z konieczności wyboru narzędzi badawczych, odpowiednich do doświadczeń językowych i kulturowych badanego, a jeśli nie są dostępne na rynku, rodzi się

konieczność przygotowania adaptacji narzędzi, często wymagającej odpowiedniego procesu standaryzacji i normalizacji. Świadomość złożoności sytuacji diagnostycznej w odniesieniu do tej grupy docelowej już otwiera przestrzeń do działań diagnostycznych, minimalizujących niekorzystne uwarunkowania towarzyszące badaniu.

## **Bibliografia**

- Barzykowski K. i inni (2013). *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości i wielojęzyczności*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji
- Borkowska, A. R. i Domańska, Ł. (2006). *Neuropsychologia kliniczna dziecka. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cepeda, C. (2012). *Badanie psychiatryczne dzieci i młodzieży. Podręcznik kliniczny*. Wydawnictwo: Elsevier Urban & Partner.
- Cieszyńska-Rożek J. (2013a). *Metody komunikacyjne w nauczaniu języka*. Kraków: Omega Stages Systems.
- Cieszyńska-Rożek J. (2013b). *Zaburzenia rozwoju języka polskich dzieci za granicą. Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot badań psychologicznych, socjologicznych i kulturowych* (<http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Cieszynska.pdf>)
- Grabias S.(1997). *Mowa i jej zaburzenia*, „Audiofonologia” 10 (1997), s. 9-36.
- Grabias S. (2008). *Postępowanie logopedyczne. Diagnoza, programowanie terapii, terapia*, „Logopedia” 37 (2008): *Standardy postępowania logopedycznego*, s. 13-28.
- Hornowska E., Paluchowski W. J. (2011). *Kulturowa adaptacja testów psychologicznych*. W: J. Brzeziński (red.), *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: Zys i S-ka, s. 177 – 242.
- Laskowski R. (2009). *Język w zagrożeniu. Przystawanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*. Kraków: Universitas.
- Paluchowski, W. P. (2006). *Diagnoza psychologiczna. Podejście ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Paluchowski, W. P. (2007). *Diagnoza psychologiczna. Proces-narzędzia-standardy*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Stemplewska-Żakowicz, K. (2011). *Diagnoza psychologiczna. Diagnozowanie jako kompetencja profesjonalna*. Gdańsk: GWP.

Stemplewska-Żakowicz, K. i Paluchowski, W. J. (2008). *Podstawy diagnozy psychologicznej*. W: J. Strelau i D. Doliński (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 2.*(s. 23–94). Gdańsk: GWP.

Świącicka, M. (2011). *Metody diagnozy w psychologii klinicznej dziecka i rodziny*. Warszawa: Paradygma

Wójcik P. (2010). *Kompetencja leksykalna a obrazowanie myśli słowami przez osoby dwujęzyczne*. W: *Zagadnienia mowy i myślenia*. Nowa Logopedia. T.1. Red. M. Michalik i A. Siudak. Kraków: Collegium Columbinum, s. 209-218.

### **Streszczenie**

Celem artykułu jest sformułowanie wskazówek dotyczących przygotowania i adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego z uwzględnieniem wewnętrznego zróżnicowania grupy dzieci i młodzieży określanych jako odmienne językowo i kulturowo oraz opisanie ich specjalnych potrzeb edukacyjnych i rozwojowych. Do tej grupy można zaliczyć: dzieci imigrantów z krajów o podobnej kulturze jak w Polsce lub o odmiennej kulturze, dzieci reemigrantów, dzieci repatriantów, dzieci mieszkające w Polsce, ale należące do mniejszości narodowych i etnicznych, dzieci z małżeństw mieszanych, gdzie oboje rodzice uczestniczą w wychowaniu dziecka lub tylko jedno wychowuje dziecko samotnie, dzieci posługujące się tylko regionalną odmianą polszczyzny lub gwarą, dzieci ze środowisk zaniedbanych oraz dzieci CODA, czyli słyszące dzieci niesłyszących rodziców. Te specyficzne doświadczenia życiowe (językowe, kulturowe i edukacyjne) powodują zróżnicowane ograniczenia w znajomości języków oraz kultur społeczeństw, w których żyją, a także modyfikują ich poczucie tożsamości językowej i kulturowej. Narzędzia diagnostyczne, które będą dostosowane do badania dzieci z takimi doświadczeniami muszą uwzględnić: zmianę języka badania na język prymarny dla dziecka lub zmodyfikowanie języka na język uniwersalny, dostosowanie kulturowe, a więc usunięcie z narzędzia elementów typowych tylko dla jednej kultury, a także dostosowanie warunków badania, tak, aby dziecko mogło w skupieniu, bez lęku ujawnić pełnię swojego potencjału rozwojowego. Wybór odpowiedniej strategii badania musi być poprzedzony rzetelnym badaniem kompetencji językowych, komunikacyjnych i kulturowych we wszystkich językach, którymi posługuje się dziecko.

## **Abstract**

The purpose of this article is to provide guidance on the preparation and adaptation of diagnostic tools and diagnostic procedures, taking into account the internal diversity of children and young people identified as linguistic and cultural differences and their special educational and development needs. This group includes: children of immigrants from countries of similar culture as in Poland or of different cultures, children of re-emigrants, children of repatriates, children living in Poland but belonging to national and ethnic minorities, children of mixed marriages where both parents participate Child care or only one child brings up a child alone, children using only a regional variant of Polish or dialect, children with neglected backgrounds and CODA children, ie hearing children of deaf parents. These specific life experiences (linguistic, cultural and educational) cause varied limitations in the language and culture of the societies in which they live, and also modify their sense of linguistic and cultural identity. Diagnostic tools that will be adapted to the testing of children with such experiences must include: changing the language of the study to the primary language of the child or modifying the language into universal language, cultural adaptation, and thus removal of typical elements for only one culture, and adaptation of test conditions So that the child can focus on his or her development potential without fear of disclosure. Choosing the right research strategy must be preceded by a thorough examination of linguistic, communication and cultural competence in all languages spoken by the child.

## Zakończenie

Założeniem niniejszego poradnika jest realistyczny optymizm pedagogiczny i przekonanie, że odpowiednie postępowanie wspierające oraz edukacyjno-terapeutyczne – zwłaszcza we wczesnym okresie rozwoju dziecka – skutecznie przyczynia się do poprawy szans na pomyślne ujawnienie się pełnego zasobu jego zdolności do integralnego rozwoju. Trafne rozpoznanie oraz staranne zdiagnozowanie specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży jest podstawą, a także warunkiem organizacji systemu edukacyjnego dostosowanego do możliwości i potrzeb całej populacji, z uwzględnieniem wielorakich różnicowań i całego bogactwa rozmaitych możliwości, które stanowią zasoby poszczególnych osób.

Stosowane tradycyjnie metody i narzędzia diagnozy psychologicznej i pedagogicznej – ciągle doskonalone, weryfikowane i standaryzowane – nie wystarczająco szczegółowo ujawniają te zasoby, które występują obok deficytów i zburzeń. Celem diagnozy funkcjonalnej jest wykrycie i szczegółowe opisanie czynności osiągalnych dla dziecka w sposób indywidualny, często trudny do przewidzenia przy zastosowaniu modeli i narzędzi diagnozy opartych wyłącznie na badaniach dużych grup i ustalaniu powszechnych właściwości ludzkich działań. Do diagnozowania specjalnych – a więc indywidualnych – potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży potrzebne są specjalistyczne metody i narzędzia dostosowane do szczególnych – biologicznych i społecznych – uwarunkowań utrudniających harmonijny przebieg naturalnego rozwoju.

Metody i narzędzia diagnozy funkcjonalnej powinny być obiektywne i wiarygodne, a jednocześnie powinny umożliwiać dokonywanie trójwymiarowych porównań zmian zachodzących w rozwoju osoby: a) w odniesieniu do stanu poprzedniego wykonywanych przez nią czynności, b) w odniesieniu do możliwości typowych przy określonym rodzaju uszkodzenia organizmu oraz zaburzeń lub/i zakłóceń rozwoju, c) w odniesieniu do powszechnej normy przyjętej dla danego środowiska kulturowego. Porównania takie są cenne przy prognozowaniu i programowaniu edukacji, pod warunkiem, że są traktowane jako sposób uzyskiwania wglądu w dynamizm przebiegu rozwoju i ujawniają mechanizmy przewyższania trudności oraz niwelowania niedostatków. Przewodnią zasadą diagnozy funkcjonalnej jest poszukiwanie mocnych stron i zasobów rozwojowych każdej osoby oraz wskazywanie możliwych sposobów ich wspierania i aktywizacji lub kompensacji niedoborów.

W odpowiedzi na zapotrzebowanie społeczne zespół autorów poradnika podjął zadanie wypracowania ogólnych zasad, podstawowych standardów oraz szczegółowych rad dotyczących postępowania diagnostycznego oraz doboru i adaptacji narzędzi diagnozy do specjalnych potrzeb dzieci i młodzieży



z zaburzeniami i zakłóceniami rozwoju oraz niepełnosprawnościami. Centralnym celem, który wyznaczyli sobie autorzy, było opracowanie standardów i wskazówek dotyczących dostosowania narzędzi diagnozy do możliwości percepcyjnych i poznawczych oraz do specyfiki doświadczenia życiowego dzieci i młodzieży z wybranych grup. Podjęte zadanie stanowi element działania na rzecz tworzenia systemu skoordynowanej i wielospecjalistycznej opieki nad dziećmi i młodzieżą ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi w Polsce.

Autorzy mają pełną świadomość, że niniejsze opracowanie należy do zbioru publikacji programujących niekończący się proces organizacji wsparcia dla osób doświadczających trudności rozwojowych i zagrożonych wykluczeniem społecznym. Spełni ono swoje zadanie, jeśli przyczyni się do uporządkowania i ułatwienia tego procesu dzięki powstaniu nowych i dobrze dostosowanych do możliwości adresatów narzędzi diagnozy specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży. Trzeba mieć jednak świadomość, że istota problemów wynikających z obecności we wspólnocie społecznej – zwłaszcza szkolnej – osób, które potrzebują więcej wsparcia niż inne, a zwłaszcza takich, których zachowania różnią się od zachowań większości członków tej wspólnoty, podlegają oddziaływaniom zjawisk społecznych powodowanych przez dwa rodzaje tendencji: a) sił miłości społecznej i solidarności, które prowadzą do włączania wszystkich ludzi do wspólnoty i obejmowania ich odpowiedzialną troską oraz b) sił wrogości, pogardy i walki społecznej, które prowadzą do dzielenia i segregacji, a w rezultacie do unicestwiania słabszych, mniej zaradnych i pozbawionych woli walki. Te dwie tendencje są stale obecne w społecznej rzeczywistości, w każdej wspólnocie i w każdym środowisku. Przewaga jednej lub drugiej stanowi o jakości życia danej wspólnoty oraz o jej kondycji moralnej.