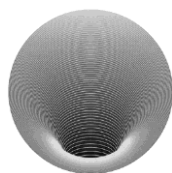




# Konteksty logopedyczne



### **W ROZDZIALE III:**

Anna Solak

Mówienie i niemówienie w wypowiedzi..... 105

Elżbieta Dawidek

„Dzienniki” jako pomoc rozwijająca system językowy osób  
z całościowymi problemami w porozumiewaniu się,  
posługujących się komunikacją alternatywną i wspomagającą AAC ..... 114

Anna Solak

Akademia Nauk  
Stosowanych w Nowym  
Sączu

# Mówienie i niemówienie w wypowiedzi

## Wprowadzenie

Ludzka mowa ma nieocenioną wartość. To, co każdego dnia większości z nas przychodzi z łatwością – poznawanie rzeczywistości, komunikacja międzyludzka, budowanie nowych relacji i życie w społeczeństwie – jest warunkowane mową. Prawidłowy rozwój mowy umożliwia przeprowadzanie czynności poznawczych, komunikację międzyludzka i socjalizację. Dzięki rozwijającym się umiejętnościom językowym w umyśle człowieka powstaje „organizowana pojęciowo wiedza” (Grabias, 2012, s. 16), ponadto możliwy jest jednostkowy i społeczny rozwój (Solak, 2018). Język daje nam szansę na przekazywanie wszelkich informacji z wykorzystaniem różnego rodzaju kodów językowych. Wybór zależy bywa od sytuacji społecznej i jej uczestników. Mówiąc lub pisząc, możemy tworzyć szereg komunikatów, które będą odbierane przez innych użytkowników naszego języka. Możemy „mówić/ pisać to, co chcemy, o tym, o czym chcemy, co więcej – do kogo chcemy” (Solak 2018). Stanisław Grabias wszelkie zachowania językowe klasyfikuje m.in. jako „komunikacja językowa”, „interakcja językowa” lub „dyskurs” (2012, s. 16). Te zachowania mogą znacząco się różnić od siebie. Jednak „bez względu na to, jaką postać przybierze zachowanie językowe danego użytkownika języka, jego wynik można nazwać »wypowiedzią«” (Solak, 2018, s. 120).

Warto zdefiniować w tym miejscu „wypowiedź”, której określeniem synonimicznym w *Encyklopedii językoznawstwa ogólnego* jest „wypowiedzenie”, czyli ‘zamknięta i ukształtowana składniowo jednostka komunikatywna’ (Klemensiewicz, 1999, s. 645). Jednostką zamkniętą i ukształtowaną składniowo pozostaje także zdanie, jednak nie zawsze zawiera ono wszelkie informacje, których by oczekiwał odbiorca wypowiedzi. Nie każde więc „konkretne zdanie” (EJO) określa się „wypowiedzią”.

Wypowiedź stała się tematem rozważań w pracach Michaiła Bachtina. Ów badacz, opisując wypowiedź, zaznacza, że podstawą do jej wyróżnienia jest zmiana podmiotu mówiącego. Co szczególnie warto podkreślić, wypowiedź stanowi dla Bachtina podstawową jednostkę językowego porozumiewania się (1986). Komunikując się, tworzymy więc wypowiedzi, decydując o tym, kiedy głos oddamy swojemu odbiorcy. W dialogu szczególnie łatwo wskazać początek i koniec każdej z wypowiedzi. Oddanie głosu wyznacza według Bachtina granicę: „absolutny początek” i „absolutny koniec” (Bachtin, 1986, s. 364). Wyodrębnienie wypowiedzi nie wydaje się więc trudne – jest to jednostka mowy „realnie istniejąca” (Solak, 2018). Jednak ilu nadawców – tyle wypowiedzi, ile sytuacji – tyle wypowiedzi, ile funkcji – tyle wypowiedzi. Liczba czynników, które istotnie wpływają na kształt tej jednostki komunikacyjnej, jest długa. Marian Bugajski wskazuje m.in.: „rodzaj kontaktu, rodzaj przekazywanej treści, funkcję, jaką z punktu widzenia nadawcy powinien pełnić komunikat, pozycję socjalną nadawcy i odbiorcy” (2007, s. 237).

W trakcie analizy sytuacji, w jakiej powstaje wypowiedź, jak również spojrzenia na uczestników rozmowy wszystkie wskazane wyżej czynniki warunkujące kształt komuni-



katu z pewnością pojawiają się w naszych myślach. One niejako stają się wyznacznikami tego, jak powinna wyglądać wypowiedź, co zawierać. Rzadko jednak myślimy o tych składnikach wypowiedzi, które trudno nazwać dźwiękowymi, a więc wprost dostrzegalnymi. Zapominamy tym samym o tym, co – jak się okazuje – stanowi znaczącą część każdego komunikatu, zapominamy o „niemówieniu”. W każdej wypowiedzi łączą się ze sobą te dwa zjawiska: „mówienie” i „niemówienie” (Solak, 2018). „Wykluczenie któregośkolwiek z nich skutkuje powstawaniem dźwiękowych form trudnych bądź niemożliwych w odbiorze lub też zamianą takich form na milczenie” (Solak, 2018, s. 120). „Zachowanie językowe składa się w równym stopniu z dwu części: z dźwięku i milczenia” (Rokoszowa, 1994, s. 27). Kolejne części artykułu zawierają charakterystykę „mówienia” i „niemówienia” – nieodłącznych składowych wypowiedzi.

## I. „Mówienie”

Według Renaty Grzegorzczukowej „mówienie” to ‘jednostkowy akt nadawczo-odbiorczy, w którym nadawca, chcąc przekazać odbiorcy pewną informację, wybiera z kodu (systemu) językowego (znanego również odbiorcy) odpowiednie słownictwo i struktury gramatyczne, uruchamia narządy mowne mające zrealizować formę wybranych jednostek językowych (a więc dokonuje tzw. fonacji i artykulacji), w wyniku czego wysyła fale akustyczne do ucha odbiorcy, w którego narządach odbiorczych dokonuje się recepcja dźwięku i jego interpretacja mentalna’ (2007, s. 14). Zupełnie inne spojrzenie na proces mówienia zawiera się w definicji neurolingwistycznej: „mówienie” jest ‘skomplikowanym procesem cząstkowych funkcji neuronalnych rozgrywających się w różnych okolicach ludzkiego mózgu’ (Zyss, 2011, s. 35).

W produkcji mowy uczestniczą wszystkie części traktu głosowego: płuca, oskrzela, tchawica – część oddechowa traktu głosowego, która inicjuje czynność głosową; krtani – część fonacyjna, wytwarzająca ton krtaniowy; gardło, jama ustna, jama nosowa, zatoki przynosowe – część artykulacyjno-rezonacyjna, kształtująca dźwięk (Kuczkowski, 2016). Na wytworzone podczas pracy tych narządów dźwięki mowy nakładają się podczas mówienia zjawiska prozodyczne. Należy podkreślić, że w prowadzonych badaniach „mówieniem” określono wyłącznie artykulowanie dźwięków mowy – dźwiękową warstwę komunikatu (Solak, 2018).

Sama artykulacja dźwięków mowy jest czynnością bezwysiłkową, często podejmujemy ją bez przygotowania, reagując werbalnie, niejednokrotnie bez zastanowienia, na docierające do nas sygnały. Nie zawsze mówienie wynika z naszych poważnych potrzeb. Jako dojrzały użytkownik systemu językowego, potrafimy bez trudu nadawać komunikaty. Franciszek Nieckula, opisując mówienie, zaznacza, że „może się odbywać szybko i bez większego namysłu” (2014, s. 101).

Interesujące nas pojęcie należy zestawić z pojęciem szerszym – „mową”. Tę Grabias opisuje jako ‘zespół czynności, jakie przy udziale języka wykonuje człowiek, poznając świat i przekazując jego interpretację innym uczestnikom życia społecznego’ (2012, s. 15). Tym, co pozwala odróżnić wskazane terminy, są czynności umysłu w opisie mówienia niepodkreślane. Nie wyczerpuje to oczywiście rozważań na temat odrębności wskazanych terminów. Podkreślone zostają natomiast najwyraźniejsze różnice między tymi pojęciami, które przez wielu mogą być uznane za tożsame.

## II. „Niemówienie”

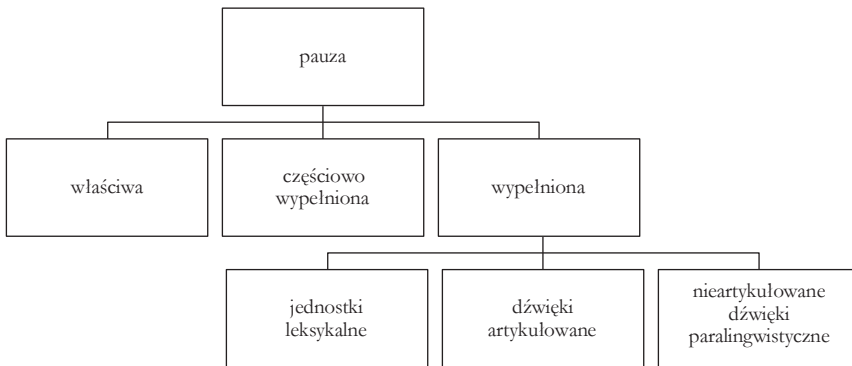
Pojęcie: „niemówienie” w pierwszej kolejności można określić jako przeciwieństwo „mówienia”. Formuła<sup>1</sup> stworzona na wzór znanej i przytoczonej wcześniej definicji „mówienia” R. Grzegorzczukowej pozwala zjawisko niemówienia dostrzec w sytuacji, w której:

„nadawca (nie?) chcąc przekazać odbiorcy pewną informację, nie wybiera z kodu językowego odpowiedniego słownictwa i struktur gramatycznych, nie uruchamia narządów mownych mających zrealizować formę wybranych jednostek językowych, w wyniku czego nie wysyła fal akustycznych do ucha odbiorcy, w którego narządach odbiorczych nie dokonuje się recepcja dźwięku i jego interpretacja mentalna” (za: Michalik, Cholewiak i in., 2016; Michalik, 2013; por. Grzegorzczukowa 2007).

Niemówienie od lat stanowi przedmiot opisu językoznawców (Rokoszowa, 1983, 1994; Handke, 2008; Śniatkowski, 2002), jak również stało się zjawiskiem szczególnie interesującym z punktu widzenia teorii i praktyki logopedii (Michalik, 2013; Michalik, Cholewiak i in., 2016).

W obrębie niemówienia opisywane są następujące zjawiska: „milczenie”, „przemilcze- nie”, „pauza”. Z uwagi na podjęty w artykule problem badawczy poniżej zamieszczono charakterystykę formalną pauz, które „wpływają na kształt wypowiedzi, sposób jej odbioru, a także stanowią dostrzegalny, możliwy do dokładnego pomiaru element wypowiedzi, warunkujący szybkość jej realizacji” (Solak, 2018, s. 121).

Poniższy schemat pozwala dostrzec zróżnicowanie tego powszechnego w mowie zjawiska.



Schemat 1. Klasyfikacja pauz z perspektywy formalnej (za: S. Śniatkowski, 2002, s. 17)

Stanisław Śniatkowski charakteryzuje trzy rodzaje pauz, które przeplatają się z celowo artykulowanymi dźwiękami mowy w wypowiedzi nadawcy: a) pauzy wypełnione, b) pauzy częściowo wypełnione i c) pauzy właściwe.

Pauzy właściwe, czyli niewypełnione, realizowane są jako moment milczenia, czyli nastające pomiędzy kolejnymi językowymi składnikami wypowiedzi (Śniatkowski, 2002). Ich pojawianie się w wypowiedzi nie zaburza odbioru komunikatu. Jednak jeśli w wypowiedzi pojawia się niezamierzona pauza właściwa o nienaturalnej długości (powyżej 2–3 sekund), wpływa ona niekiedy na postrzeganie znaczenia komunikatu przez

<sup>1</sup> Cytowana definicja została zaczerpnięta z artykułu *Niemówienie, milczenie, przemilczenie, pauza, czyli wielkie nic w teorii i praktyce logopedycznej* (Michalik, Cholewiak i in. 2016).



odbiorcę, który w trakcie percepcji wypowiedzi może poczuć się niekomfortowo. W psycholingwistyce pauzy te określane są jako „silent pauses” (Zellner, 1994, s. 44).

Pauzy wypełnione całkowicie to elementy foniczne, pojawiające się w trakcie mówienia, które mogą przybierać postać:

- jednostki leksykalnej (tu najczęściej jako powtórzenie któregoś z elementów wypowiedzi lub jednostka w funkcji fatycznej);
- dźwięku artykulowanego (w postaci przeciągniętej samogłoski lub grupy spółgłosek);
- nieartykulowanego dźwięku paralingwistycznego (np. kaszlnięcia)<sup>2</sup> (za: Śniatkowski, 2002).

Pauzy te zdecydowanie częściej pojawiają się w wypowiedziach dziecięcych, potrafią zaburzać odbiór komunikatu i wynikają z niższych niż u osób dorosłych kompetencji. Psycholingwistyczna klasyfikacja pauz określa je jako „filled pauses” (Zellner, 1994, s. 44).

Trzecim typem są pauzy częściowo wypełnione, czyli pauzy stanowiące niejednorodny element w ciągu brzmieniowym (Śniatkowski, 2002, s. 15–18).

### III. Mówienie i niemówienie w wypowiedzi (wyniki badań)<sup>3</sup>

Wypowiedź łączy w sobie mówienie i niemówienie. To niesie za sobą pytanie: *Jaką część wypowiedzi stanowi mówienie, które z wypowiedzią bywa często utożsamiane?* Określenie proporcji mówienia i niemówienia w wypowiedzi stało się więc celem badania. Wskazanie tychże proporcji było możliwe dzięki analizie wypowiedzi dziecięcych (wypowiedzi te zebrano w latach 2014–2017) i określenie, jakie części wypowiedzi badanych uczniów stanowią pauzy.

Badania prowadzone były w jednej z tarnowskich placówek oświatowych. Uczestniczyły w nich trzy trzydziestoosobowe grupy uczniów w wieku sześciu, siedmiu i dziewięciu lat. Postawione pytanie badawcze brzmiało następująco: *Czy w populacji dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym istnieją różnice w procentowym udziale pauz wykorzystanych podczas trzydziestosekundowej wypowiedzi w podziale na wiek oraz płeć?*

Poniżej zamieszczono przykładową analizę ilościowo-jakościową wypowiedzi ucznia siedmioletniego. Zebranie i analiza dziewięćdziesięciu dziecięcych wypowiedzi umożliwi-ly wnioskowanie o populacji (Solak, 2018).

#### Trzydziestosekundowy fragment wypowiedzi (wiek ucznia: 7:1)

tylko raz w tygodniu (-) [1,29 s.] dlatego (-) [0,3 s.] że ja chodzę na basen (-) [1,22 s.] i wczoraj właśnie poszłem na basen (-) [0,78 s.] a potem trochę pograłem (-) [0,27 s.] na komputerze to znaczy (yy-mój) [1,43 s.] mój młodszy (-yy) [2,53 s.] brat (-) [0,4 s.] Ivek (-ym) [1,8 s.] to znaczy nie młodszy tylko straszy (-) [0,56 s.] powiedział mi (-) [0,2 s.] jak się gra (-ym) [0,91 s.] na komputerze.

Liczba głosek	182
Liczba sylab	74

<sup>2</sup> Przykładami nieartykulowanych dźwięków paralingwistycznych są: sapanie, mlaskanie, śmiech, westchnienie itp. (Śniatkowski, 2002).

<sup>3</sup> Poniższe fragmenty i dane zaczerpnięte zostały z niepublikowanej pracy doktorskiej oraz artykułu autorki „Ile mówienia jest w wypowiedzi?” (2018).

Tempo wypowiedzi: 6,06 głośnek/s. (2,46 sylab/s.)

	Liczba pauz	Czas trwania pauz
Pauzy w wypowiedzi	12	11,69 s.
Pauzy właściwe	8	5,02 s.
Pauzy wypełnione	0	0 s.
Pauzy częściowo wypełnione	4	6,67 s.

Procentowy udział pauz w wypowiedzi: 38,96%

Wyniki otrzymane w trakcie prowadzonych analiz ilościowo-jakościowych<sup>4</sup> w trzech grupach przedstawiono poniżej. W każdej grupie znalazło się piętnastu chłopców i piętnaście dziewczynek.

Tabela 1. Średni procentowy udział pauz w trzydziestosekundowych wypowiedziach uczniów (z podziałem na wiek i płeć)

Wiek	Średni procentowy udział pauz (%)	
	Chłopcy	Dziewczynki
6-latki	44,5	41
7-latki	38	33
9-latki	34	36

Dla postawionego wcześniej problemu badawczego wykonano badania statystyczne, w których wykorzystano metodę analizy wariancji ANOVA dwuczynnikowa (Bedyńska, Brzezička, 2007)<sup>5</sup>. Test ten pozwolił wskazać: Czy istnieją istotne czynniki wpływające na średni procentowy udział pauz w wypowiedziach uczniów? Czy zachodzi między nimi interakcja – oddziaływanie łączne?

**Hipotezy:**  $H_0$  i  $H_1$ 

Hipotezy zerowe ( $H_0$ );

**I:** Nie ma istotnej różnicy w przeciętnym procentowym udziale pauz wykorzystanych przez dzieci podczas trzydziestosekundowej wypowiedzi w podziale na wiek.

**II:** Nie ma istotnej różnicy w przeciętnym procentowym udziale pauz wykorzystanych przez dzieci podczas trzydziestosekundowej wypowiedzi w podziale na płeć.

**III:** Nie występuje istotne współdziałanie pomiędzy obydwojema czynnikami, tj. „poziomem wieku” i „rodzajem płci”, wpływające na przeciętny procentowy udział pauz wykorzystanych przez dzieci podczas trzydziestosekundowej wypowiedzi.

<sup>4</sup> Analizy te dotyczyły m.in. liczby pauz w wypowiedzi z uwzględnieniem podziału na poszczególne ich typy, liczby głośnek, sylab użytych w wypowiedzi i tempa wypowiedzi. Były one prowadzone z wykorzystaniem programu Audacity.

<sup>5</sup> Przyjęty poziom istotności:  $\alpha = 0,05$ , wynikający poziom ufności  $1 - \alpha = 0,95$ . Kolorem czerwonym zaznaczono wyniki istotne statystycznie;  $p < 0,05$ , a czarnym nieistotne;  $p > 0,05$ .



Hipotezy alternatywne ( $H_1$ );

**I:** Jest istotna różnica w przeciętnym procentowym udziale pauz wykorzystanych przez dzieci podczas trzydziestosekundowej wypowiedzi w podziale na wiek.

**II:** Jest istotna różnica w przeciętnym procentowym udziale pauz wykorzystanych przez dzieci podczas trzydziestosekundowej wypowiedzi w podziale na płeć.

**III:** Występuje istotne współdziałanie pomiędzy obydwoma czynnikami, tj. „poziomem wieku” i „rodzajem płci”, wpływające na przeciętny procentowy udział pauz wykorzystanych przez dzieci podczas trzydziestosekundowej wypowiedzi.

Tabela 2. Wyniki zastosowanej statystyki F dla postawionych hipotez

Analizowane efekty	Jednowymiarowe testy istotności i wielkości efektów: Zmienna zależna: Procentowy udział pauz [%]		
	Stopnie swobody efektów df	Wartość testu F	Komputerowy poziom prawdopodobieństwa (istotności) p
Wiek dziecka	2	8,791	0,0003
Płeć dziecka	1	1,927	0,1688
Wiek dziecka & płeć dziecka	2	1,416	0,2483
Błąd	84		

Badania wykazały, że istnieją istotne statystycznie różnice w procentowym udziale pauz w wypowiedziach uczniowskich (kolor czerwony). Procentowy udział pauz wykorzystanych przez dzieci podczas trzydziestosekundowej wypowiedzi ma związek z ich wiekiem. Zależność ta jest istotna statystycznie:  $p = 0,0003 < 0,05$  (Tabela 2). Można ocenić pewność podanej hipotezy alternatywnej aż na **99,97%** [(1–0,0003) \* 100% = 99,97%]. W związku z tym odrzucona została hipoteza zerowa.

Procentowy udział pauz wykorzystanych przez dzieci w trzydziestosekundowej wypowiedzi nie ma natomiast związku z ich płcią. Zależność ta nie jest istotna statystycznie  $p = 0,1688 > 0,05$  (Tabela 2). Pewność podanej hipotezy alternatywnej wynosi 83,12% [(1–0,1688) \* 100% = 83,12%]. W związku z tym należy przyjąć hipotezę zerową.

Badania nie wykazały również istotnego oddziaływania (interakcji) na siebie dwóch czynników głównych: wiek dziecka nie wchodzi w interakcję z płcią dziecka. Interakcja ta nie jest istotna statystycznie  $p = 0,2483 > 0,05$  (Tabela 2). Pewność wskazanej hipotezy alternatywnej pozostaje duża i wynosi 75,17% [(1–0,2483) \* 100% = 75,17%]. Wynik nie przekroczył jednak wymaganego poziomu ufności. Należy więc przyjąć hipotezę zerową, mówiącą o braku istotnej interakcji.

Z uwagi na to, że wiek różnicuje procentowy udział pauz w uczniowskich wypowiedziach, konieczne stało się przeprowadzenie testu post-hoc LSD Fishera. Test ten wykazuje, które średnie różnią się między sobą istotnie. Analiza została przeprowadzona poniżej (Tabela 4).

Tabela 3. Ocena istotności różnic pomiędzy średnimi procentowymi udziałami pauz użytych w wypowiedziach dziecięcych w podziale na wiek

Numer podklasy	Test istotności LSD Fishera (NIR) Zmienna zależna: procentowy udział pauz [%] Przybliżone prawdopodobieństwa dla testów <i>post-hoc</i> Błąd: MS międzygrupowe = 64,121, df = 84,000			
	wiek dziecka	podklasa {1} średnia 42,71	podklasa {2} średnia 35,78	podklasa {3} średnia 34,74
1	sześcioletki		0,0012	0,0002
2	siedmiolatki	0,0012		0,6155
3	dziewięcioletki	0,0002	0,6155	

Dla poziomów I czynnika (wiek dziecka), pomiędzy sześciolatkami i siedmiolatkami, oraz pomiędzy sześciolatkami i dziewięcioletkami, średnie procentowego udziału pauz wykorzystanych przez dzieci w trzydziestosekundowych wypowiedziach różnią się istotnie statystycznie między sobą, tj. wynoszą odpowiednio:  $p = 0,0012 < 0,05$  oraz  $p = 0,0002 < 0,05$  – tabela powyżej (Tabela 4). Nieistotna okazała się różnica analizowanej zmiennej zależnej pomiędzy siedmiolatkami i dziewięcioletkami:  $p = 0,6155 > 0,5$ .

## Wnioski

Zaprezentowane w poprzedniej części artykułu wyniki badań pokazują, jaką część wypowiedzi uczniowskich stanowią pauzy, a także co warunkuje ich występowanie. Niemal na wszystkich poziomach istotne statystycznie różnice warunkowane są wiekiem uczniów (Tabela 3, Tabela 4).

Tabela 4. Średni procentowy udział pauz wykorzystanych przez uczniów w podziale na wiek

Poziom wieku	Średni procentowy udział pauz
6-latki	42,71
7-latki	35,78
9-latki	34,74

Nieistotne statystycznie okazały się różnice między średnim procentowym udziałem pauz wykorzystywanym przez uczniów w podziale na płeć (Tabela 5).

Tabela 5. Średni procentowy udział pauz wykorzystanych przez uczniów w podziale na płeć

Płeć	Średni procentowy udział pauz
Chłopcy	38,91
Dziewczynki	36,57

Jak pokazują przeprowadzone badania, ponad jedną trzecią każdej wypowiedzi dziecięcej stanowią pauzy, a więc niemówienie. Jest to dość dużo, zważywszy na fakt, że podczas słuchania wypowiedzi o pauzach myślimy raczej rzadko. Gdyby jednak ich zabrakło, wypowiedzi byłyby trudne lub niemożliwe do zrozumienia. Z całą pewnością z wiekiem tworzenie wypowiedzi staje się łatwiejsze – pauzy zajmują coraz mniej miejsca w komunikacie, jest on więc płynniejszy i pełniejszy. To sugeruje, że doświadczenia językowe i edukacja pozwalają dzieciom z coraz większą łatwością formułować wypowiedzi.

Anna Solak

*Autorka jest doktorem nauk humanistycznych, logopedą, językoznawcą, nauczycielem akademickim związanym z Wydziałem Nauk Społecznych i Sztuki Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu. Terapeuta i diagnosta w zakresie logopedii. Jej praca doktorska*

*dotyczyła tempa wypowiedzi dziecięcych*

### Streszczenie

Wypowiedź formułowana przez nadawcę niesie za sobą liczne informacje. Szereg z nich mieści się w jej warstwie segmentalnej – treści komunikatu. Kolejne zawiera także warstwa suprasegmentalna wypowiedzi. Realizując wypowiedź, nie zawsze mamy świadomość, jaką jej część stanowi niemówienie. Myślimy przecież wyłącznie o tym, co chcemy powiedzieć, nie o składnikach, które w niemy sposób nam to umożliwiają. Artykuł zawiera dokładne dane, poparte wynikami badań autorskich, dotyczące procentowego udziału „mówienia” i „niemówienia” w wypowiedziach dziecięcych.

**Słowa kluczowe:** wypowiedź, mówienie, niemówienie, pauzy

## Speaking and Non-speaking in a Statement

### Abstract

A statement formulated by a speaker carries a plenitude of information. A number of these pieces of information is located in the segmental layer - the contents of the statement. Other pieces of information are contained in the suprasegmental layer. When delivering a statement we are not always sure what part of it consists of non-speaking. Admittedly, we think only of what we want to say and not of the non-verbal components which make delivering a statement possible. This paper presents one of the research problems tackled within the framework of a doctoral dissertation concerning the rate of children's speech.

**Keywords:** statement, speaking, non-speaking, pauses

### Bibliografia

- Bachtin, M. (1986). *Estetyka twórczości słownej*. Tłum. D. Ulicka. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bedyńska, S., Brzezicka, A. (2007). *Statystyczny drogowskaz. Praktyczny poradnik analizy danych w naukach społecznych na przykładach z psychologii*. Warszawa: Academica.
- Bugajski, M. (2007). *Język w komunikowaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. Cholewiak,

---

A. (2017). *Metodologiczne aspekty badania tempa wypowiedzi (ujęcie neurolingwistyczne)*. Studia Logopaedica VI, s. 82–88.

- Dąbbska, I. (1963). *Milczenie jako wyraz i jako wartość*. Roczniki Filozoficzne, z.1, t. XI, s. 73–79.
- Gajda, S. (2014). *Gatunkowe wzorce wypowiedzi*, [w:] J. Bartmiński (red.). *Współczesny język polski* (s. 255–268). Lublin: Wydawnictwo Naukowe UMCS.
- Grabias, S. (2012). *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*, [w:] S. Grabias, M. Kurkowski (red.). *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy* (s. 16–19). Lublin: Wydawnictwo Naukowe UMCS.
- Grzegorzczkowska, R. (2007). *Wstęp do językoznawstwa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kuczkowski, J. (2016). *Anatomiczno-fizjologiczne podstawy głosu*, [w:] B. Kamińska, S. Milewski (red.). *Logopedia artystyczna* (s. 258–276). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Michalik, M. (2013). *Niemówienie jako problem lingwistyczny, kulturowy i szkolny. Uwagi neurolin-gwisty*, [w:] M. Michalik, A. Hetman (red.). *Synergia. Mowa–Terapia–Wychowanie* (s. 9–19), Jastrzębie-Zdrój – Kraków: Wydawnictwo „Pasaze”.
- Michalik, M., Cholewiak, A., Jagielowicz, W. (2015). *Niemówienie, milczenie, przemilczenie, pauza, czyli wielkie nic w teorii i praktyce logopedycznej*, [w:] I. Jaros, R. Gliwa (red.). *Problemy badawcze i diagnostyczne w logopedii* (s. 79–93). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Michalik, M., Cholewiak, A. (2017). *Tempo wypowiedzi w oligofazji*. „Logopedia”, nr 46, s. 265–281.
- Michalik, M., Milewski, S., Kaczorowska-Bray, K., Solak A. (2020). *Tempo mówienia i tempo artykulacji w dyskursie zaburzonym*, [w:] M. Wysocka, B. Kamińska, S. Milewski (red.). *Prozodia. Przymiśnianie, badanie, zaburzenia, terapia* (s. 395–429). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Michalik, M., Solak, A. (2017). *The pace of speech in autistic spectrum disorder*. Acta Neuropsychologica, v. 15, n. 4, s. 433–441.
- Minczakiewicz, E.M. (1997). *Mowa Rozwój–Zaburzenia–Terapia*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Nieckula, F. (2014). *Język ustny a język pisany*, [w:] J. Bartmiński (red.). *Współczesny język polski* (s. 99–113). Lublin: Wydawnictwo Naukowe UMCS.
- Ożóg, K. (2014). *Ustna odmiana języka ogólnego*, [w:] J. Bartmiński (red.). *Współczesny język polski* (s. 85–96). Lublin: UMCS.
- Pisarkowa, K. (1986). *O komunikatywnej funkcji przemilczenia*. Zeszyty Prasoznawcze, nr 1 (107), s. 25–34.
- Pluta-Wojciechowska, D., Sambor, B. (2017). *Pomiędzy słowem, frazą i zdaniem, czyli o pozycji Inter-Speech w normie i patologii*, [w:] D. Pluta-Wojciechowska, B. Sambor (red.). *Współczesne tendencje w diagnozie i terapii logopedycznej* (s. 169–191). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Polański, K. (red.). (1999). *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław: Ossolineum.
- Rokoszowa, J. (1983). *Język a milczenie*. Biuletyn PTJ, z. XL, s. 129–137.
- Rokoszowa, J. (1994). *Milczenie jako fakt językowy*. Biuletyn PTJ, z. L, s. 27–47.
- Solak, A. (2017). *Tempo wypowiedzi w badaniach jakościowo-ilościowych: studium przypadku 9-letniego chłopca*, [w:] E. Łukasiewicz, Ł. Warchol (red.). *Kompetencja językowa człowieka. Norma i zaburzenia* (s. 161–174). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Solak, A. (2018). *Ile mówienia jest w wypowiedzi*. Tarnowskie Dialogi Naukowe, nr 1, s. 119–129.
- Śniatkowski, S. (2002). *Milczenie i pauza w gramatyce nadawcy i odbiorcy. Ujęcie lingwoedukacyjne*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Wilkoń, A. (2003). *Gatunki mówione*, [w:] M. Kita (red.). *Porozmawiajmy o rozmowie. Lingwi-styczne aspekty dialogu* (s. 46–58). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wysocka, M. (2016). *Prozodia mowy – problemy opisu*, [w:] B. Kamińska, S. Milewski (red.). *Logopedia artystyczna* (s. 213–230). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Zellner, B. (1994). *Pauses and the temporal structure of speech*, [w:] E. Keller (red.). *Fundamentals of speech synthesis and speech recognition* (s. 41–62). Chichester: John Wiley.
- Zyss, T., Zięba, A. (2015). *Tempo mówienia – kilka uwag z psychiatrycznego punktu widzenia*. „Neurolingwistyka Praktyczna”, nr 1, s. 15–26.

Elżbieta Dawidek

*Instytut Diagnostyki i Terapii  
„Logos” w Lublinie*

# „Dzienniki” jako pomoc rozwijająca system językowy osób z całościowymi problemami w porozumiewaniu się, posługujących się komunikacją alternatywną i wspomagającą AAC

## Wstęp

Czym są „dzienniki”? „Dziennik” to skoroszyt, łączący symbole z fotografiami i innymi pomocami wizualnymi, w formie drukowanej, naklejanej, wykonanej w dowolnej technice. „Dziennik” jest przedstawieniem istotnych wydarzeń<sup>1</sup>, które miały miejsce w ciągu dnia, a w efekcie całościowym – tygodnia, miesiąca lub dłuższego czasu. Wykonanie i używanie takiej pomocy wspomaga znacząco rozwój umiejętności językowych i ich stabilizację. Korzystanie z „dzienników” powinno być wspierane IPK (indywidualna pomoc komunikacyjna). W trakcie „rozmowy”, czytania i tworzenia „dzienników” użytkownik i partnerzy komunikacyjni powinni wspierać komunikację i mowę IPK.

„Dzienniki” zawierają obowiązkowo:

- datę (dzień, miesiąc) + ewentualnie: symbol święta „Dzień Dziecka”,
- elementy wizualne (zdjęcie itp.),
- podpis złożony z symboli (w zależności od poziomu – od jednego do większej liczby),
- tekst, który będzie modelowany przez partnera komunikacyjnego (z użyciem IPK).

## I. Tworzenie „dzienników” jako metoda wspierania rozwoju języka i nabywania kompetencji językowych przy wsparciu alternatywną i wspomagającą komunikacją AAC (ang. *Augmentative and Alternative Communication*)

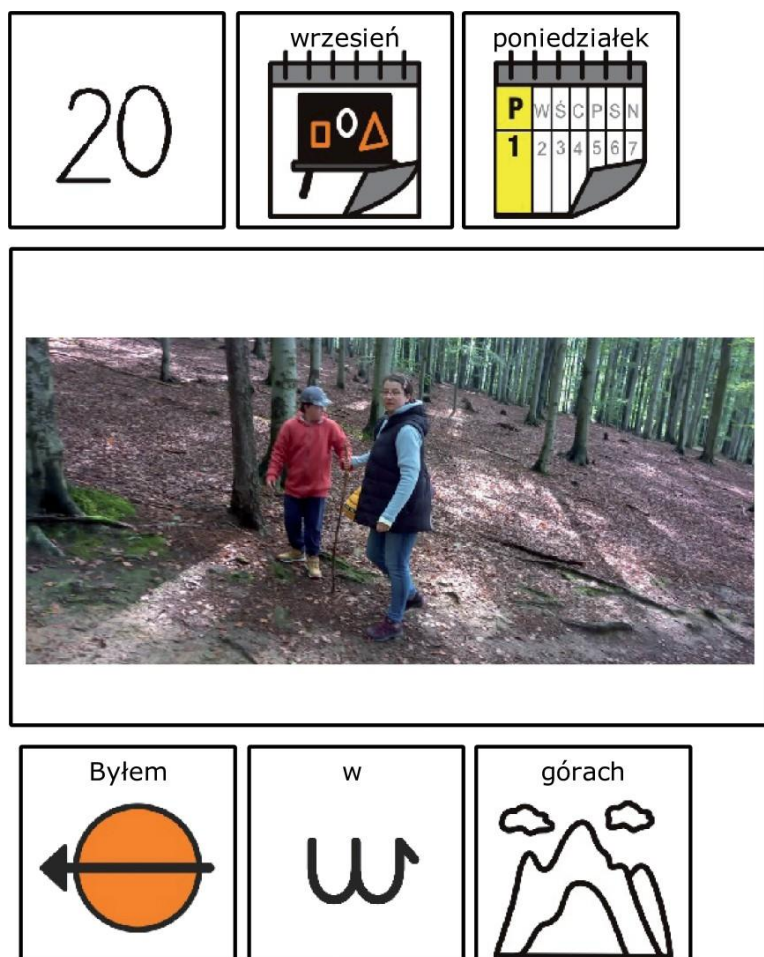
Proces nabywania języka i tworzenia systemu językowego to proces długotrwały, wymagający od osoby uczącej się języka zaangażowania, uczestniczenia w interakcji, zaangażowania w dialog, ale również umiejętności rozwijania monologu wewnętrznego. Nie możemy więc oczekiwać, że osoba, która ma trudności z opanowaniem systemu językowego lub uczy się – utraconych w wyniku uszkodzeń mózgowych – umiejętności w sposób naturalny, otrzymawszy IPK, będzie w stanie w jednej chwili korzystać z tej pomocy i uzupełnić wszystkie luki. Procedura nabywania języka i uzupełniania bądź wręcz

---

<sup>1</sup> Istotne wydarzenie – 1. Musi zostać wybrane w pierwszej fazie przez partnera komunikacyjnego, w kolejnych przez samego użytkownika. 2. Użytkownik może w pierwszej fazie nie umieć wybrać z ciągu wydarzeń dnia tego, które jest istotne komunikacyjnie, społecznie, a nawet dla niego samego. Dlatego musimy różnicować istotne wydarzenia i wybierać różne, na różnych etapach, z różnych dziedzin, funkcji komunikacyjnych i sprawności komunikacyjnych.







Rycina 1. Opracowanie własne

tworzenia systemu językowego wymaga czasu, modelowania i wielokrotnych powtórzeń w funkcjonalnych sytuacjach.

Możemy jednak tak wspierać rozwój języka, by osoba korzystająca z komunikacji alternatywnej i wspomagającej w jak najbardziej naturalny sposób nabywała nowych umiejętności zgodnie z procesem ich przyswajania. Sprzyjają temu dobra diagnoza oraz trafne uchwycenie zarówno mocnych stron, jak i braków, np. dzięki formularzowi Ewy Przebindy (Dawidek, 2020) pokazującym, jak przebiega proces zdobywania, rozwijania i utrwalania funkcji komunikacyjnych.

Terapeutom udaje się zaplanować proces redukcji deficytów, a następnie rozszerzać umiejętności komunikacyjne i językowe użytkowników (Dawidek, 2019). Rodzice i opiekunowie mogą wspierać użytkowników w sytuacjach spontanicznych i na bieżąco korygować oraz utrzymywać treści. Interwencja metodami komunikacji alternatywnej i wspomagającej AAC wspiera budowanie systemu językowego poprzez tworzenie kate-

gorii nadrzędnych, grupowanie słownictwa w polach semantycznych oraz rozszerzanie słownika biernego, a w konsekwencji słownika czynnego użytkownika. Modelowanie komunikacyjne zakładające użycie IPK w sytuacji funkcjonalnej z dopowiedzeniem wypowiedzi, tej, którą w danej sytuacji mógłby się posłużyć użytkownik, uwidacznia, w jaki sposób, opowiadając o treściach zawartych w „dzienniku”, uczymy się umiejętności nar- racyjnych i opisu.

Co nam dają „dzienniki” w praktyce?:

- Umiejętność opisanie czasu:
  1. teraźniejszego – opowiadamy o tym, co się dzieje w danej chwili;
  2. przeszłego – wspominalmy to, co robiliśmy, stosując czas przeszły;
  3. przyszłego – umiejętność ta przychodzi na końcu, związana jest bowiem z planowaniem przyszłych wydarzeń, czegoś, co dopiero ma się wydarzyć.
- Umiejętność rozszerzania wypowiedzi od jednosymbolowej do zdania.
- Znaczące podniesienie umiejętności wyekstrahowania informacji z opowiadania, które posłużą do stworzenia opisu.
- Użytkownik uczy się selekcji informacji, czyli wyboru, jednego z szeregu wydarzeń lub jednej informacji jako istotnego wydarzenia.

## II. Rola partnera komunikacyjnego i użytkownika podczas korzystania z „dzienników”

Tworzenie „dzienników” ma zaangażować – zarówno wszystkich partnerów komuni- kacyjnych, jak i samego użytkownika – w przygotowanie materiałów, ale również w opo- wiadanie i rozmowę o tym, co jest (czas teraźniejszy), co było (czas przeszły) i będzie (czas przyszły). Na pierwszym etapie wprowadzania „dzienników” najczęściej to partner komunikacyjny będzie tworzył opisy do sytuacji i modelował/ odczytywał wypowiedź z pomocą IPK.

Użytkownik „dzienników” najczęściej uczy się w konkretnej sytuacji. Ma się nauczyć etapami:

- Wybierać istotny fragment dnia, o którym warto „napisać” w „dzienniku” i o którym warto opowiadać innym. Informacja, którą wybierze, ma za zadanie zainteresowanie innych. Dzięki pozytywnym konotacjom pozwala również tworzyć sieć wspomnień w pamięci długotrwałej poprzez wielokrotne opowiadanie i powracanie do niego.
- Przygotowywać informację poprzez wklejanie symboli do „dziennika” lub poprzez pracę w systemie do tworzenia i wybierania symboli.
- Przepisywać i odczytywać informację. Użytkownik może, wykorzystując swój system IPK, wielokrotnie powiedzieć tę samą wiadomość – dzięki temu uczyć się posługi- wania się systemem Mamy więc wpływ na to, jakie umiejętności trenujemy. Dzięki temu możemy programować jak najpełniejszy z możliwych rozwój języka.

Jest to proces usamodzielniania się użytkownika. Pozwala on również na budowa- nie samoświadomości i samodecydowanie w pewnych wyborach lub decyzjach. Zakłada również, że osoba uczy się myślenia o sobie i tworzenia dialogu wewnętrznego.

### III. Etapy budowania systemu językowego osób komunikujących się poprzez alternatywną i wspomagającą komunikację AAC w oparciu o „dzienniki”

Języka nabywamy, przechodząc przez pewne/ konkretne etapy rozwoju języka. Spójrzmy na typowo rozwijające się dziecko. Jakie umiejętności językowe i okołojęzykowe – bazujące na strukturze języka – zdobywa podczas rozwoju? Ten wykres ma być swojego rodzaju przewodnikiem dla konstruowania IPK i wspomagania jego możliwości. W „dziennikach” będziemy wykorzystywać możliwości tego modelu podczas rozszerzania umiejętności systemowo-językowych.

#### 3.1. Etapy nabywania języka/ rozwoju językowego

**Rozwój prelingwalny (do 1. r.ż.),** czyli gesty, kontakt wzrokowy i wspólne pole uwagi, głuźenie, śmiech, zabawy wokalne – dźwięki samogłosopodobne, gaworzenie.

**Okres pojedynczego słowa = wyrazu** (rozpoczyna się od 10. miesiąca życia i trwa do 13.), pojawia się pojedyncze słowo, którego rozumienie zależy od kontekstu sytuacyjnego, rzeczownik l.poj., czasownik w formie 3. osoby.

**Okres dwuwyrazowy/ równoważnik zdania /podmiot + orzeczenie/ podmiot + określenie** (około 17.–18. miesiąca życia), rozpoczyna się mówienie o sobie w 3. osobie. **Wypowiedź wielowyrazowa/ „wypowiedź wielosłowna”**

(rozpoczyna się na przełomie 2 lat–2 lat i 6 miesięcy). Kombinowanie – „nowomowa”, przejście do mówienia o sobie „ja”, nabywanie większej liczby rzeczowników/ utrwalanie zdobytych określeń

oraz rozumienie struktury czas przeszły/ czas teraźniejszy, dialog.

**Wypowiedź wielowyrazowa całościowa/ podmiot + orzeczenie + dopełnienie** / (rozpoczyna się na przełomie 2 lata 6 miesięcy/ 3 lata) czas przeszły/ teraźniejszy/ przyszły.

**Nabycie pełnej kompetencji językowej** (od 4. r.ż. do 9. r.ż., a w niektórych publikacjach do 15. r.ż./ 20. r.ż.) (van Tienen, G. 2005/2016).

Pomijając artykulację, jesteśmy w stanie odtworzyć sposób rozszerzania i nabywania umiejętności językowych. Zwykle w początkach użytkowania systemu IPK posługujemy się wypowiedzią jedno-, maksymalnie dwuelementową w formie podstawowej, ponieważ to właśnie ona zapewnia przekaz komunikacyjny<sup>2</sup>. Taki właśnie komunikat wpisujemy w „dziennikach” jako pierwszy [Rycina nr 2].

Potem kolejno rozszerzamy wypowiedzi.

**Osoby z CCN<sup>3</sup> mają trudności ze swobodnym nabywaniem systemu językowego.**

Moga:

<sup>2</sup> Przez określenie najpierw wypowiedzi komunikacyjnej, w której znaczący element zawsze będzie pierwszy „Czipsy chcę mamo”. Następnie określamy właściwą kolejność w zdaniu – tu możemy się posłużyć gotowymi schematami.

<sup>3</sup> Kompleksowe potrzeby komunikacyjne (CCN) są to potrzeby osób z deficytami w rozwoju mowy i komunikacji, wpływającymi na rozwój globalny jednostki. Do potrzeb tych zalicza się: wizualne wsparcie komunikacji, wsparcie komunikacji gestem lub symbolem, język migowy, wsparcie zachowań komunikacyjnych i regulujących potrzeby, chęci i możliwości, a także rozwijanie umiejętności czytania, pisanie i uczestniczenia w treściach edukacyjnych.

- nie nabywać wcale systemu językowego;
- system językowy nabywać skokowo;
- system językowy nabywać wybiórczo.

Każdy ze sposobów prowadzi do globalnych opóźnień i w konsekwencji może prowadzić do wtórnego obniżenia ilorazu inteligencji. Właściwe, całościowe i zintegrowane działania terapeutyczne, w tym wprowadzenie alternatywnych i wspomagających metod komunikacji AAC są w stanie zapobiegać pogłębianiu się deficytów lub pozwalają rozwinąć umiejętności we właściwym dla dziecka tempie.

IPK wprowadzamy już w trakcie usprawniania umiejętności prelingwalnych<sup>4</sup>, podczas używania gestów, nawiązywania kontaktu wzrokowego i tworzenia wspólnego pola uwagi. Przez zmianę zachowań komunikacyjnych – od komunikatu jednowyrazowego przez równoważnik zdania/ wypowiedź prostą do wypowiedzi złożonej, opowiadania, opisu – staramy się rozwinąć komunikację, a w tych przypadkach, w których będzie to możliwe, również mowę. Następnie, poprzez zdobywanie umiejętności budowania relacji komunikacyjnej (angażującej społecznie dwie lub więcej osób), będziemy rozszerzać umiejętności sprawności i kompetencji językowych.

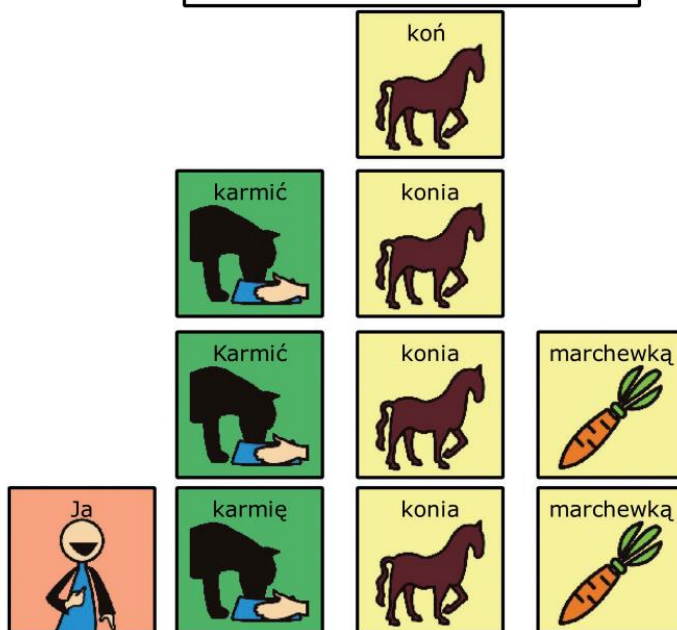
### 3.2. Nabywanie sprawności i kompetencji językowych

#### a) językowa struktura czasu i przestrzeni

Wprowadzając komunikaty za pomocą alternatywnej i wspomagającej komunikacji AAC, stosujemy zwykle czas teraźniejszy, wszystko bowiem, co modelujemy, zwykle dzieje się TU i TERAZ. Wprowadzenie komunikatów w czasie przeszłym (BYŁO) i przyszłym (BĘDZIE) powinno być poprzedzone funkcjonalnym wprowadzeniem tych pojęć. Bazując na kalendarzu, dniach tygodnia, miesiącach, porach dnia i planie dnia (wszystkie lub większość tych informacji powinna być zawarta na każdej stronie „dzienników”), możemy wprowadzać bardziej abstrakcyjne pojęcia czasowe. Najłatwiej przyswajane są one na przykładzie czynności rutynowych, zaplanowanych, w których nie ma zmian. Tworzymy wypowiedź w „dzienniku”, „lepimy z plasteliny” (symbole „lepić” + „plastelina” w odpowiedniej formie gramatycznej i fleksyjnej). Ważne jest również wprowadzenie pojęcia „zmiany” (np. zmiany w planach, zmiana w planie lekcji, zamknięta restauracja, chora pani). Każdą taką zmianę możemy zapisać w „dzienniku” i specjalnie ją oznaczyć, aby użytkownik był świadomy tego, że nie da się wszystkiego zaplanować. Pamiętajmy o tym, że to język określa czas i miejsce (osoby nieposługujące się językiem i niebudujące systemu językowego będą miały znaczący problem z rozumieniem tych pojęć), więc jeśli następnego dnia wspominamy lepienie z plasteliny, musimy zaznaczyć, że to BYŁO WCZORAJ.

Najbardziej skomplikowane wydaje się wprowadzanie „planów na przyszłość”. Jednak i w tym wypadku „dziennik” jest narzędziem, które może się przyczynić do wzrostu świadomości upływającego czasu, znajomości dni tygodnia, miesięcy etc. Czyli: wklejamy daty na kilka dni do przodu i planujemy jakieś wyjście. To dla użytkownika coś motywującego, pobudzającego pozytywnie (możemy się odwołać do informacji o tym, że np. 2 tygodnie temu byliśmy w kinie: „Popatrz, tu o tym BYŁO w „dzienniku” i teraz zaplanujemy wyjście do kina na kolejny film”). Następnie wklejamy tytuł filmu i odlicza-

<sup>4</sup> Przyczyniających się do rozwoju układu artykulacyjnego/ oddechu/ fonacji/ polykania.



my dni do wydarzenia. Tak skonstruowana informacja poprawia świadomość przyszłości, przygotowuje na dosyć ekscytujące doświadczenie i oswaja rzeczywistość (szczególnie w odwołaniu do „znanego doświadczenia”).

**b) wprowadzanie konstrukcji wypowiedzi od symbolu do zdania**

Zaczynając wprowadzanie komunikacji alternatywnej i budowanie komunikatów za pomocą symboli w początkowej fazie, wykorzystujemy pojedynczy element będący esencją wypowiedzi, istotny komunikacyjnie. Jest to ważne, ponieważ późniejsze kon-



strukcje większości użytkowników mogą się wydawać niegramatyczne właśnie dlatego, że wydłużony został okres formułowania wypowiedzi opartych na modelu istotnym komunikacyjnie.

*Człpisy/ lego/ pić/ iść do domu*

Następnie użytkownikowi modelujemy wypowiedzi składające się z dwóch symboli:

orzeczenie + podmiot/

orzeczenie + określenie/

podmiot + „określenie”, gdzie „określenie” to przymiotnik lub przysłówek.

W przypadku tych wypowiedzi zwracamy również uwagę na to, by modelować według schematu zdania, choć na tym etapie użytkownik nadal ma prawo formułować wypowiedzi istotne komunikacyjnie:

*Człpisy chce – zapis symbolami „ja chce”+ „człpisy”.*

Kolejnym etapem jest modelowanie komunikatów w różnych czasach i funkcjach komunikacyjnych. Musimy również zwrócić uwagę na odczytywanie wyrazów – niektórzy użytkownicy na tym etapie nabywają zdolności globalnego odczytywania wyrazu z podpisem, lub wręcz przepisywania wyrazów. Umiejętność globalnego odczytywania znaczenia wyrazu wskazuje na wstępną gotowość do pracy nad czytaniem i pisaniem. Można tu wykorzystać klawiaturę dostępną w narzędziu komunikacyjnym, np. „Mówik”. Zasada niezmienności ułożenia symboli w IPK (czyli bazowanie na pamięci motorycznej użytkownika) pozwala na rozszerzenie słownictwa i wydłużenie wypowiedzi o 3–4 elementy.

### c) opowiadanie i opis

Umiejętności językowe to nie tylko łączenie słów w zdania, ale również umiejętność relacjonowania – opowiadania i opisu tego, co było lub będzie. Użytkownicy AAC, którzy nie nabyli umiejętności czytania i pisania, mają utrudnione wejście w ten etap komunikacji i mowy. Opowiadanie przychodzi w trakcie rozwoju języka w sposób naturalny. Informujemy, opowiadamy o tym, co jest, co było lub co będzie. Opis sytuacji wymaga selekcji informacji, oddzielania opinii od faktów, wyeliminowania niepotrzebnych danych. Bez pisania, czytania i mówienia owe dwa bardzo istotne elementy systemu językowego rozwiną się w sposób uproszczony lub – w skrajnych przypadkach – nie rozwiną w ogóle. Brak rozwoju języka na wczesnych etapach powoduje zahamowanie rozwoju opowiadania i opisu, jednocześnie prowadząc do wtórnej niepełnosprawności intelektualnej.

Efekty:

- nabycie i ugruntowanie umiejętności opowiadania o wydarzeniach;
- nabycie i utrwalenie umiejętności selekcji opowiadanego materiału, aby stworzyć opis.

### d) rozszerzanie słownika biernego i czynnego

Uzupełniając „dzienniki”, bazujemy na słownictwie rdzeniowym (ang. *core words*). Są to frekwencyjnie najczęściej występujące w języku polskim wyrazy, wpływające na

ogólny sens wypowiedzi. Może być ono zrozumiałe wyłącznie dla osoby znającej kontekst wypowiedzi. *Core words* stanowią szkielet wypowiedzi zrozumiały jedynie dla osób pozostających w określonej sytuacji (np. „Mamo, daj mi to”).

Użytkownik „dzienników” nabywa słownictwa szczegółowego (ang. *fringe words*), utrwała je i również rozszerza wypowiedź. Sprawia, że możemy zidentyfikować to, co usłyszeliśmy, bez względu na kontekst (np. „Mamo, podaj mi piłkę z półki, bo leży za wysoko”).

W dalszej kolejności rozszerzamy słownik o nowe wyrazy i rozbudowujemy system werbalny użytkownika zarówno bierny, jak i czynny. Czyli tworzymy z wypowiedzi dwusymbolowej – trzy-, czterosymbolową i dłuższą. Na tym etapie (a u użytkowników, którzy opanowali czytanie i pisanie nawet wcześniej) zwracamy również uwagę na poprawność gramatyczną i fleksyjną.

Budujemy konkretne „schematy zdań” – dokładny opis następowania po sobie kolejnych schematów przedstawiła Grzegorzczkova (2008). Pamiętać jednak należy o tym, że aby użytkownik „dzienników” radził sobie z odczytywaniem samodzielnie, musimy budować równoważniki zdań lub zdania dostosowane do jego możliwości, stworzone nie tylko podczas tworzenia „dzienników”, ale i wielokrotnie w innych sytuacjach, niekiedy niecznie z użyciem „dzienników”.

Pozwólmy opowiadać każdemu z partnerów komunikacyjnych o przebiegu dnia czy o ciekawych wydarzeniach z życia. Każde wydarzenie będzie wielokrotnie zarejestrowane, a potem opowiedziane z pomocą IPK. To właśnie sprawia, że słownictwo bierne ma szansę przelożyć się na czynne nabywanie słownictwa i jego utrwalenie poprzez WSJ (*Aided Language Stimulation*).

Efekty:

- rozszerzanie – słownictwa biernego;
- przelożenie słownictwa biernego na czynne.

#### IV. Rodzice i wdrożenie ich w działania z „dziennikami”

„Dzienniki” łączą komunikacyjnie obszary społeczne rodziców, opiekunów, terapeutów i nauczycieli (*dom rodzinny + wydarzenia w rodzinie; miejsce edukacji/ terapii + dom rodzinny*). Tu rodzic przestaje być rzecznikiem dziecka. Przestaje wyrećzać dziecko, mówi: „A Pawelek dziś był w kinie”. Chłopiec może sam pokazać to w „dzienniku” lub – na podstawie treści „dziennika” – skorzystać z IPK. Dziecko:

- uczy się samo inicjować komunikaty;
- ma większą motywację do kontaktu z terapeutą;
- może się razem z terapeutami lub innymi osobami angażować w przygotowanie.

Dodatkowo dowiaduje się o znaczeniu w hierarchii społecznej: rodzinnej, miejsca edukacji. Inną hierarchię będzie miał rozlany sok, inną wizyta u cioci, jeszcze inną wyjazd na turnus. Nabywa sprawności komunikacyjnych (Grabias, 2019). Jednak początkowo wymagają one nakładu pracy partnerów komunikacyjnych i zaangażowania w dokumentowanie życia użytkownika. Ale umiejętności, które są nabywane podczas korzystania z „dzienników”, wielokrotnego przekazywania tych samych treści, tworzenia pola wspólnej uwagi i samoświadomości użytkownika, sprawiają, że warto się wdrażać w pracę nad

„dziennikami”. Są one również z miesiąca na miesiąc niesamowitym pamiętnikiem dla wszystkich bliskich. Mamy więc do czynienia z procesem usamodzielniania się użyt-

kownika, który pozwala również na budowanie samoświadomości i samodecydowania w pewnych wyborach lub decyzjach. Zakłada również, że osoba uczy się świadomie uczestniczyć w swoim życiu, rozszerza umiejętności związane z tworzeniem w pamięci długotrwałej historii o sobie samym.

## V. „Dzienniki” jako element postępowania edukacyjnego budującego strukturę języka w szkole

Szkola wymaga od użytkowników komunikacji alternatywnej i wspomagającej AAC wysiłku związanego z realizowaniem określonych zagadnień programowych. Użytkownik AAC powinien umieć opowiedzieć o tym, co robił w domu, na wakacjach, przez weekend, uczestniczyć w opowiadaniu o przeczytanych fragmentach tekstu. Jednocześnie nauczyciel musi mieć narzędzie, by sprawdzić poziom nabytych umiejętności i zdobytej wiedzy. Od użytkownika wymaga się uzupełnionego słownictwa obecnego w IPK, tak by mógł on uczestniczyć w zajęciach.

Proces uczenia się osoby korzystającej z komunikacji alternatywnej i wspomagającej AAC:

- Musimy więc zapoznać użytkownika ze słownictwem do danego tematu/rozdziału/ zagadnienia. Modelujemy zatem treści, których użytkownik ma się nauczyć. Użytkownik „dzienników” musi mieć szansę porozmawiania o danym temacie. Wpisujemy jednocześnie do „dziennika” np. „Dzisiaj poznaliśmy, co to są monety, np. polskie zł (1 zł, 2 zł itd.).
- Następnie partner komunikacyjny powinien pokazać, gdzie w narzędziu IPK występuje słownictwo, czyli wielokrotnie, funkcjonalnie użyć go w danym kontekście, podpierając się „dziennikami”, gramami, zabawami i elementami wizualnymi.
- Następnie można wymagać od użytkownika pokazania poziomu zdobytej wiedzy, często odtworzonej. A zatem po nauczeniu i przepracowaniu słownictwa dokonujemy próby sprawdzenia rozumienia i poziomu, na jakim użytkownik „dzienników” i AAC potrafi odtworzyć wiedzę.

Takie działania edukacyjne warto wprowadzać dwutorowo: z jednej strony rodzice w domu uzupełniają „dzienniki” i wpisują przebieg dnia, najistotniejsze wydarzenie, z drugiej taką samą pracę/ to samo zadanie wykonują nauczyciele.

Efekty:

- nabywanie umiejętności związanych z uczeniem się nowego słownictwa i uczeniem się materiału objętego programem nauczania;
- nabywanie umiejętności posługiwania się słownictwem i odtwarzania (samodzielnie bądź przy wsparciu nauczyciela wspomagającego) nabytych umiejętności.

## VI. Terapia uspołeczniająca – TUS

„Dzienniki” można, a nawet trzeba wykorzystać również na zajęciach uspołeczniających.

Na pierwszym etapie służą do wymiany informacji, np. tego, co robię dzisiaj, co robiłem wczoraj, co będę robić jutro. Jeśli daje się to robić w procesie nauki, to można również korzystać z tego narzędzia na zasadzie wspólnego rozmawiania o treściach, wzajemnego modelowania i wymiany.

Skoro wszyscy robią to samo na zajęciach, mogą otrzymać taki sam wpis w „dzienniku”: „Dzisiaj robiliśmy wydumski”. I np. wklejoną naklejkę/ wycinankę w kształcie jajka. Następnie możemy modelować opowiadanie o tym, co robiliśmy (oczywiście wykorzystując do tego IPK), albo planować, co będziemy robili na następnych zajęciach. Kolejnym krokiem będzie rozszerzanie słownictwa oraz nauka czytania i pisania, zasad gramatycznych i fleksyjnych (Light, McNaughton, 2012). Również w tym wypadku, oprócz świadomości o sobie, nabywamy świadomości o tym, że ktoś jest bardzo podobny do nas bądź różny, bo lubi inne rzeczy i ma odmienne zainteresowania.

W przypadku gdy zobaczymy, że na tle grupy pojawiają się różnice w tempie nabywania słownictwa lub rozszerzania wypowiedzi, możemy różnicować przygotowywany materiał. Oto przykład:

*Grupa 1*

Dla wszystkich użytkowników jednakowy komunikat „ozdabialiśmy pisanki” wraz ze zdjęciem wszystkich pisanek.

*Grupa 2*

Dla niektórych użytkowników komunikat dostosowany do ich poziomu komunikacyjnego. Należy dokonywać indywidualnego różnicowania wypowiedzi zamieszczanej w „dzienniku”. Jedna osoba może mieć informację o tym, że „robiłem kolorową pisanekę” wraz ze zdjęciem pisanki. Druga

„robiłam pisanekę” wraz ze zdjęciem.

Następnym krokiem jest zauważanie podobieństw i różnic, to znaczy operowanie „określeniami” (przymiotniki i przysłówki), np. kiedy mówimy o kolorach, kształtach, innych cechach opisywanych rzeczy, zdarzeń etc., o tym, co lubimy, a czego nie.

„Piątek 13 sierpnia, Karol był na koniach.

Czy Karol lubi jeździć konno?”

Zauważanie takich różnic będzie nam potrzebne do tego, by wprowadzać umiejętności zauważania tego, że drugi człowiek myśli w zupełnie inny sposób i ma inne potrzeby. Czyli do kreowania świadomości umysłu i świadomości samego siebie vs. świat.

Efekty:

- nauka wymiany informacji;
- uświadomienie użytkownikowi, że inne osoby mogą inaczej postrzegać daną rzecz albo mieć mniej słownictwa do jej opisu.

## VII. Tworzenie struktur pamięci i określania swojej osoby

Rozwijanie opowiadania o swoim dniu, tygodniu, miesiącu; wracanie do wspomnianych wydarzeń; wielokrotne inicjowanie mówienia o konkretnych czynnościach powodują, że użytkownik „dzienników” nabywa samoświadomości. Potrafi wskazać na sympatie i antypatie. Zna swoje najbliższe otoczenie – osoby, które często pojawiały się w „dziennikach”, zapoznaje się np. z planem zajęć, który będzie widoczny w cyklu tygo- dnia czy miesiąca. Zauważanie swoich wspomnień i nadawanie im znaczenia ma też jesz- cze jedną ważną rolę: sprawia, że osoba z niepełnosprawnością uaktywnia struktury pa-

mięci długotrwałej i określa siebie, swoją osobę i swoje granice, swoje wspomnienia. Jest to bardzo istotne, ponieważ poprawia samodzielność użytkownika „dzienników” i daje podstawy do coraz większej samodzielności. Mamy więc przed sobą „dzienniki”, czyli narzędzie do całościowego wspierania rozwoju zarówno użycia IPK, jak i wykorzystania wszystkich możliwości komunikacji alternatywnej i wspomagającej AAC, a równocześnie możliwość wspierania rozwoju intelektualnego, samodzielności i samoświadomości. Warto korzystać z tego potencjału.

Elżbieta Dawidek

*Autorka jest logopedą, terapeutą AAC, terapeutą metody PROMPT, trenerem. W pracy wykorzystuje podejście rozwojowe i podejście wspomaganej stymulacji języka (ALS - Aided Language Stimulation). Szkoli rodziców, opiekunów i nauczycieli do praktycznego wdrażania AAC w życiu codziennym. Na co dzień pracuje z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi z kompleksowymi problemami komunikacyjnymi. W ramach własnej praktyki prowadzi gabinet logopedyczny. Autorka szkolenia „«Dzienniki» jako pomoc terapeutyczna we wdrażaniu alternatywnych i wspomagających metod komunikacji – AAC”*

### Streszczenie

System językowy rozwija się od chwili narodzin dziecka. W przypadku całościowych zaburzeń rozwojowych może być stymulowany poprzez interwencję budującą system lub wspomagającą budowanie i strukturę systemu językowego. Interwencja włączająca komunikację alternatywną i wspomagającą ma każdorazowo prowadzić do tworzenia przez użytkownika nigdy wcześniej nieformowanych wypowiedzi. Aby uzyskać ten cel, należy wybrać Wspomaganą Stymulację Języka (ang. *Aided Language Stimulation*), która umożliwi trenowanie różnych wypowiedzi w zależności od wyraźnych potrzeb i możliwości w konkretnej funkcjonalnej sytuacji, zarówno podczas aktywności zaplanowanych, jak i spontanicznych. Stąd pojawienie się „dzienników” jako dodatkowych działań wspierających rozwój umiejętności, które zdobywane są w trakcie normatywnego rozwoju bez większego trudu, a muszą być wspomagane w przypadku osób z całościowymi potrzebami komunikacyjnymi (ang. *CCN Complex Communication Needs*). Oprócz samej funkcji komunikacyjnej, w której występuje indywidualna pomoc komunikacyjna, zastępując mowę, musimy wspierać usprawnianie i wzmacnianie kompetencji komunikacyjnych i językowych. Praca z dzieckiem z CCN wymaga tego, aby Indywidualna Pomoc Komunikacyjna (IPK) była wykorzystywana przez cały czas w trakcie wszystkich czynności i szła z nim w każde miejsce oraz przez każdego partnera komunikacyjnego i społecznego.

**Słowa kluczowe:** AAC, wspomagana stymulacja języka, indywidualne narzędzie komunikacyjne, „dzienniki”, wspomaganie komunikacji

Journals as an Aid in Development of Language System  
and Capabilities of Individuals with Complex Communication Issues  
Utilizing Alternative Forms of Communication  
and Alternative Assisted Communication

---

**Abstract**

The language system of a child starts to develop since the moment a child is born. In case of complex developmental disorders the language system may be stimulated through an



intervention establishing the system or aiding development and structure of the language system. The intervention encompassing supporting and alternative communication should in each instance lead to the user developing previously not formed utterances. In order to reach this goal the *Aided Language Stimulation* should be selected which will enable training various utterances depending on the explicit and clear needs and capacities in a given functional situation - both during planned and spontaneous activities. Thus the emergence of writing journals as an additional task supporting development of skills which are acquired during the normative development without any greater effort and the acquisition of which must be aided in case of persons with *Complex Communication Needs* (CCN). Apart from the communication function which receives individual communication aid in supplanting speech we must also support improving and reinforcing communication and language competences. Working with a child with CCN requires Individual Communication Aid (ICA) to be present and in use at all times, during performing all tasks, to be provided everywhere and by each social and communication partner.

**Keywords:** AAC, aided language stimulation, individual communication tool

## Bibliografia

- Bedrosian, J. (1997). *Language acquisition in young AAC system users: Issues and directions for future research, Augmentative and Alternative Communication*, Vol. 13, No. 3.
- Beukelmanx, D.R., Mirenda P. (2016). *Augmentative & Alternative Communication. Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs*, Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore.
- Bogdashina, O. (2005). *Communication issues in autism and Asperger syndrome: do we speak the same language?*, Jessica Kingsley Publishers Ltd. UK, Londyn.
- Brykczyńska-Strojny, A. (2014). *Komunikowanie się dziecka niemówiącego – studium przypadku*, [w:] A. Hetman (red.), M. Michalik (red.). *Synergia. Mowa – Edukacja – Terapia* (s. 143–158). Jastrzębie-Zdrój – Kraków: Wydawnictwo „Pasaze”.
- Cieszyńska, J. (2000). *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Dada, S., Alant E. (2009). *The Effect of Aided Language Stimulation on Vocabulary Acquisition in Children With Little or No Functional Speech*, „American Journal of Speech-Language Pathology”, vol. 18, 50–64.
- Dawidek, E. (2019). *Komunikacja alternatywna i wspomagająca AAC w terapii niemówiących dzieci z autyzmem – zastosowanie programu „Mówik”*. Biuletyn Logopedyczny, 33, 169–193.
- Grabias, S. (2017). *Język w diagnozowaniu umysłu. Terapia logopedyczna a poznawcza i interakcyjna. Funkcja języka*, [w:] D. Pluta-Wojciechowska (red.), B. Sambor (red.). *Współczesne tendencje w diagnozie i terapii logopedycznej* (s. 35–65). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Grabias, S. (2019). *Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Gerber, S., Kraat, A. (1992). *Use of a developmental model of language acquisition: Applications to children using AAC systems, Augmentative and Alternative Communication*, Vol. 8, No. 1.
- Griffer, M.R. (2012). *Language and children with intellectual disorders*, [w:] *An introduction to children with language disorder*, (red.) V.A.Reed, Boston.
- Grzegorzyczkowa, R. (2007). *Wstęp do językoznawstwa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Light, J., McNaughton D. (2012). *Supporting the Communication, Language, and Literacy Development of Children with Complex Communication Needs: State of the Science and Future Research Priorities*, „Assistive Technology” Vol. 24, Iss. 1.

- Light, J., McNaughton D. (2014). *Communicative Competence for Individuals who require Augmentative and Alternative Communication: A New Definition for a New Era of Communication?*, „Augmentative and Alternative Communication”, 30 (1), (s. 1–18).
- Lipski, W. (2015). *Standard postępowania logopedycznego w przypadku autyzmu*, [w:] S. Grabias (red.), J. Panasiuk (red.), T. Woźniak (red.). *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego* (s. 461–516). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Michalik, M. (2018). *Lingwistyczno-logopedyczne „podstawy komunikacji alternatywnej i wspomagającej. ujęcie metodologiczne*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Michalik, M., Przebinda, E. (2018). *Budowanie kompetencji lingwistycznej u osób niemówiących z wykorzystaniem strategii komunikacji alternatywnej*, [w:] A. Domagała (red.), U. Mirecka (red.). *Metody terapii logopedycznej* (s. 143–183). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Orłowska-Popek, Z. (2017). *Programowanie języka w terapii logopedycznej na przykładzie rozwoju języka dzieci niesłyszących*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Pluta-Wojciechowska, D. (2011). *Mowa dzieci z rozszerzonym wargi i podniebienia*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Smith, M. (2015). *Language development of individuals who require aided communication: Reflections on state of the science and future research directions*. *Augmentative and Alternative Communication*, Vol. 31, No. 1.
- Sutton, A. (2008). *Language acquisition theory and AAC intervention*, *SIG 12 Perspectives on Augmentative and Alternative Communication*, Vol. 17, (s. 55–61).
- Van Tatenhove, G.M. (1986). *Vocabulary versatility for the person who is nonspeaking*. *Communicating Together* (4, s. 19–20).
- Van Tatenhove, G.M. (2005, Revised October 2007). *Considering vocabulary versatility as a measure of effective use of a symbol set*. In *Augmentative Communication: Implementation Strategies* (rozdział 3, s. 113–133).
- Van Tatenhove, G.M. (2016). *Normal Language Acquisition & Children using AAC Systems*. Poyzyskano z: <http://www.vantatenhove.com/files/papers/Common/NLD&AAC.doc> [dostęp: 12.05.2022 r.].