

**Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu**  
**Wydział Filozofii i Nauk Społecznych**  
**Instytut Nauk Pedagogicznych**

mgr Marta Giziwska

Praca doktorska

**Zdolności artykulacyjne jako wyznacznik funkcjonowania  
psychospołecznego młodzieży w środowisku szkolnym**

Promotor rozprawy

prof. dr. hab. Jacek Jarosław Błeszyński

Promotor pomocniczy

dr hab. Agnieszka Hamerlińska, prof. UMK

Toruń, 2024



## Spis treści

Wprowadzenie .....	5
Rozdział 1. Mowa jako przedmiot zainteresowania nauk społecznych: logopedii i pedagogiki.....	10
1.1. Umieszczenie logopedii w pedagogice.....	10
1.2. Wybrane teorie rozwoju mowy .....	16
1.3. Rozwój mowy w ujęciu logopedycznym .....	36
1.4. Klasyfikacje zaburzeń mowy .....	46
1.5. Od zdolności artykulacyjnych do zaburzeń wymowy – wyjaśnienia terminologiczne.....	58
Rozdział 2. Rozwój psychospołeczny młodzieży z perspektywy rozwoju człowieka .....	66
2.1. Pojęcie rozwoju i zmiany rozwojowej .....	66
2.2. Teorie rozwoju człowieka – rozwój w okresie dorastania a rozwój w okresie całego życia.....	69
2.3. Analiza teorii rozwoju psychospołecznego E.H. Eriksona oraz uzasadnienie jej wyboru dla badań własnych .....	75
2.4. Psychospołeczna charakterystyka okresu adolescencji.....	85
2.4.1. Charakterystyka okresu dojrzewania .....	85
2.4.2. Komponenty okresu dojrzewania kształtujące tożsamość.....	95
Rozdział 3. Mowa a funkcjonowanie psychospołeczne młodzieży w środowisku szkolnym.....	103
3.1. Wpływ mowy na funkcjonowanie psychospołeczne w toku życia człowieka..	104
3.2. Mowa i jej wartość w życiu człowieka – aksjologiczny wymiar mowy.....	109
3.3. Funkcjonowanie psychospołeczne młodzieży z zaburzeniami mowy w środowisku szkolnym .....	114
3.3.1. Skala występowania zaburzeń mowy w środowisku szkolnym .....	114
3.3.2. Mowa a obszary funkcjonowania psychospołecznego uczniów i uczennic w środowisku szkolnym .....	118
3.3.3. Przegląd badań nad wpływem zaburzeń mowy na funkcjonowanie psychospołeczne uczniów i uczennic .....	129
Rozdział 4. Założenia metodologiczne .....	140
4.1. Przedmiot i cel badań .....	141
4.2. Strategia, typ, paradygmat oraz schemat badań .....	141
4.3. Pytania i hipotezy badawcze .....	144
4.4. Zmienne, konceptualizacja i operacjonalizacja.....	149
4.5. Metody zbierania i analizy danych.....	152
4.6. Metody doboru próby.....	157

Rozdział 5. Analiza badań własnych .....	161
5.1. Ocena zdolności artykulacyjnych badanej młodzieży .....	161
5.1.1. Wstępne wnioski dotyczące zdolności artykulacyjnych badanej młodzieży 166	
5.2. Ocena funkcjonowania psychospołecznego badanej młodzieży w środowisku szkolnym .....	168
5.2.1. Wstępne wnioski dotyczące funkcjonowania psychospołecznego badanej młodzieży w środowisku szkolnym.....	178
5.3. Ocena związku pomiędzy zdolnościami artykulacyjnymi a funkcjonowaniem psychospołecznym badanej młodzieży w środowisku szkolnym .....	183
5.3.1. Wstępne wnioski dotyczące oceny związku pomiędzy zdolnościami artykulacyjnymi a funkcjonowaniem psychospołecznym badanej młodzieży w środowisku szkolnym .....	199
Dyskusja nad wynikami badań oraz implikacje dla praktyki logopedycznej i pedagogicznej .....	204
Zakończenie .....	210
Bibliografia .....	212
Spis tabel, wykresów, schematów .....	231
Aneks	

## **Wprowadzenie**

Tematyka podejmowanej dysertacji dotyczy **zdolności artykulacyjnych jako wyznacznika funkcjonowania psychospołecznego młodzieży w środowisku szkolnym**. Niniejsza praca charakteryzuje się interdyscyplinarnością, ponieważ łączy zagadnienia podejmowane na gruncie nauk społecznych włączając wiedzę z zakresu pedagogiki (w kontekście procesów edukacyjnych i wychowawczych oraz ich wpływu na rozwój, a także jako źródła wiedzy na temat sposobów postępowania i pracy edukacyjnej), psychologii (jako nauki interesującej się aspektami rozwoju człowieka i funkcjonowania psychospołecznego uczniów i uczennic, m.in. ich zachowań, samooceny; motywacji; emocji i relacji w kontekście społecznym oraz kształtowania się mowy, które opisywane jest w psychologii rozwojowej), socjologii (ponieważ skupia się na funkcjonowaniu społecznym młodzieży w środowisku szkolnym, jako instytucji) oraz logopedii (jako dziedzinie pedagogiki specjalnej zajmującej się wszystkimi aspektami mowy, a w kontekście niniejszej pracy zdolnościami artykulacyjnymi oraz ich konsekwencjami dla funkcjonowania psychospołecznego). Wymieniona różnokierunkowość wynika przede wszystkim z konieczności uwzględnienia wszelkich aspektów dla wyznaczonego tematu oraz obranego celu badań, jakim było **poznanie związku pomiędzy zdolnościami artykulacyjnymi a psychospołecznym funkcjonowaniem młodzieży w środowisku szkolnym**. Analizując aspekt funkcjonowania psychospołecznego odniesiono się do samooceny, interakcji społecznych, poziomu uspołecznienia oraz oceny zachowania. Aspekt zdolności artykulacyjnych oznacza umiejętność poprawnego wypowiedzania wszystkich głosek. Obrany cel uwidacznia potrzebę odniesienia się do wiedzy z różnych dyscyplin, aby móc w pełni opisać oraz zbadać interesujące zagadnienie. Łączenie wymienianych dyscyplin przez autorkę nie jest przypadkowe i wynika z jej zainteresowań badawczych oraz doświadczenia praktycznego, które były inspiracją do podjęcia niniejszej rozprawy.

Pedagodzy w trakcie swojej pracy mają kontakt z osobami w różnym wieku, które zmagają się z zaburzeniami mowy i ich skutkami. Trudności komunikacyjne wpływają na funkcjonowanie człowieka w różnych społecznościach. Viktor Lechta i Grażyna Gunia (2011, s. 9) zauważają, że jest to istotny problem społeczny, wręcz fenomen pedagogiczny. Liczne doniesienia o wzrastającej liczbie diagnozowanych odstępstw od normy rozwojowej oraz zaburzeń mowy stają się niepokojące, a jednocześnie skłaniające

do perspektywicznego myślenia o konsekwencjach tego stanu w wymiarze funkcjonowania emocjonalnego, społecznego, psychicznego czy edukacyjnego (Styczek, 1980; Spionek, 1985; Sawa, 1990; Zaorska, 2013; Jastrzębowska, 2017; Minczakiewicz, 2017; Błeszyński, Hamerlińska, Mucha, Pyrcioch, 2020). Zdecydowana większość prowadzonych działań niwelujących szerokie spektrum negatywnych konsekwencji zaburzeń mowy skupia się w obszarze terapii i wsparcia kierowanych do dzieci oraz osób dorosłych. Dlatego w niniejszej pracy zdecydowano się podjąć próbę zbadania tego, **jaki jest poziom zdolności artykulacyjnych młodzieży oraz jaki jest poziom funkcjonowania psychospołecznego młodzieży w środowisku szkolnym**, a także starano się uzyskać odpowiedź na pytanie o **czy zdolności artykulacyjne różnicują funkcjonowanie psychospołeczne młodzieży w środowisku szkolnym**.

Argumentując zasadność podejmowanego tematu powinno się odwołać nie tylko do teorii, ale także do praktyki, która wskazuje, że młodzież tak samo, jak dzieci i dorośli ma wskazania do pracy logopedycznej ze względu na towarzyszące zaburzenia. System opieki logopedycznej obowiązujący w szkołach obejmuje na ogół uczniów klas pierwszego etapu edukacyjnego. Praktyka jednak wskazuje na utrzymywanie się odstępstw od normy wymawianiowej w starszych klasach. Uwzględniając opisywane w literaturze skutki zmagania się z zaburzeniami mowy przekładające się na funkcjonowanie psychospołeczne człowieka można przyjąć, że podejmowana tematyka jest przedsięwzięciem nowatorskim i innowacyjnym, zwracającym uwagę na pomijany dotąd oraz niedostatecznie opisany aspekt odnoszący się do młodzieży. Badania obejmują środowisko szkolne, ponieważ jest to miejsce ważne dla młodzieży, w którym spędza większą część swojego czasu. Ponadto jest płaszczyzną, w obrębie której nawiązują się relacje rówieśnicze, szczególnie ważne dla tego okresu rozwojowego, kiedy to zauważa się dokonujące się zmiany rozwojowe związane z okresem adolescencji. Wśród nich znacząca jest przemiana w zakresie kształtowania się wartości, obrazu siebie, przyjaźni, relacji, samooceny, ale również osiągnięć edukacyjnych decydujących o przyszłej ścieżce kształcenia i realizacji zawodowej.

Odstępstwa od normy w realizacji poszczególnych głosek (obniżony poziom zdolności artykulacyjnych) uznaje się za zaburzenie. Etiologia zaburzeń mowy, czas ich wystąpienia i przyczyny są zróżnicowane, dlatego istnieje konieczność świadczenia pomocy logopedycznej osobom w każdym wieku – noworodkom, dzieciom, młodzieży i dorosłym (Szafrńska, 2016, s. 41). Wada wymowy może przyczyniać się do ograniczania

człowieka, np. przy wyborze zawodu (aktora, logopedy, nauczyciela, reportera, prawnika<sup>1</sup>). Współtowarzyszące problemy w porozumiewaniu się sprawiają, że nadawane komunikaty są nieczytelne dla odbiorcy. Trudności w poprawnej wymowie decydują o odbiorze społecznym rozmówcy. Zdarza się, że dzieci z zaburzeniami mowy doświadczają wyśmiewania i przedrzeźniania, a także stają się przedmiotem drwin wśród rówieśników, co generuje stres i poczucie niższej wartości (Głębocka-Czarnecka, 2013, s. 250; Sołtys-Chmielowicz, 2016, s. 10).

Niewątpliwie istnieją powiązania pomiędzy rozwojem mowy a rozwojem psychospołecznym, emocjonalnym, moralnym, efektami edukacyjnymi w czasie kształcenia instytucjonalnego, które następnie odzwierciedlają się w sukcesach na gruncie zawodowym, rodzinnym, samorealizacji i autonomii (Szafrńska, 2016, s. 40). Ważnym jest, aby udzielana pomoc logopedyczna i pedagogiczna zaspokajała indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne. Właściwe wsparcie potencjału rozwojowego ucznia/uczennicy oraz stwarzanie warunków do aktywnego i pełnego uczestnictwa z życiu szkolnym i środowisku społecznym wymaga, poznania indywidualnych możliwości psychofizycznych oraz czynników środowiskowych wpływających na funkcjonowanie. Praca logopedy zatrudnionego w placówkach oświatowych wymaga zaangażowania oraz czasu, a także starannego i zindywidualizowanego podejścia, uwzględniającego wszelkie obszary wymagające wsparcia. Oprócz wdrażania ćwiczeń logopedycznych właściwych dla korekcji wad wymowy, logopedzi zobowiązani są do wspierania rozwoju emocjonalnego, społecznego, moralnego, a także wzmocnienia poczucia odpowiedzialności i samostanowienia, które jednocześnie będą przekładały się na poziom osiągnięć szkolnych. Na bardzo ważny aspekt funkcjonowania psychospołecznego odnoszący się do budowania samooceny i podnoszenia własnego poczucia wartości w procesie terapii logopedycznej zwracają uwagę Ditta Baczała oraz Jacek Błęszyński (2014, s. 17), którzy zaznaczają, że rozwój funkcji poznawczych stanowi jeden z elementów różnicujących w strukturach społecznych. Oznacza to, że od poziomu rozwoju funkcji poznawczych uzależnione jest umiejscowienie danej osoby w społeczeństwie.

---

<sup>1</sup> Ocena wymowy pod kątem poprawności i wyrazistości jest brana pod uwagę przy rekrutacji m.in. na studia aktorskie w Akademii Sztuk Teatralnych Im. Stanisława Wyspiańskiego W Krakowie (<https://krakow.ast.krakow.pl/kandydaci/wydzial-aktorski/zasady-rekrutacji/>) w Szkole Filmowej w Łodzi (<https://www.filmschool.lodz.pl/studia/rekrutacja/jednolite-studia-magisterskie/34>), studia logopedyczne na Uniwersytecie Gdańskim ([https://old.ug.edu.pl/rekrutacja/studia/kierunki\\_studiow/20232024/logopedia\\_stacjonarne-jednolite\\_magisterskie](https://old.ug.edu.pl/rekrutacja/studia/kierunki_studiow/20232024/logopedia_stacjonarne-jednolite_magisterskie)), Uniwersytecie Jagiellońskim ([https://irk.uj.edu.pl/pl/offer/II\\_P\\_23/programme/logope\\_s2s\\_P/](https://irk.uj.edu.pl/pl/offer/II_P_23/programme/logope_s2s_P/)), Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy (<https://rekrutacja.ukw.edu.pl/oferta/studia-pierwszego-stopnia/logopedia>).

Pozycja danej osoby w społeczeństwie, a także samoświadomość, percepcja własnej osoby, indywidualizacja w głównej mierze dotyczą funkcji jakości życia oraz kompetencji, pojmowanych jako umiejętność, zdolność wykonywania czegoś w sposób efektywny i prawidłowy (Błeszyński, 2014b, s. 51).

Próba osadzenia zagadnienia zdolności artykulacyjnych przekładających się na funkcjonowanie psychospołeczne młodzieży w środowisku szkolnym na gruncie nauki jest nawiązanie do teorii Erika Homburera Eriksona. W obrębie zainteresowań E.H. Eriksona szczególne miejsce zajmuje rozwój psychospołeczny człowieka, kształtowanie się *ego* i proces formułowania się tożsamości. Opracowana koncepcja stanowi splot funkcji *ego* oraz aspektu psychospołecznego i psychoseksualnego (Szcukiewicz, 1998, s. 13). Wśród wyróżnianych przez E.H. Eriksona VIII faz rozwojowych, specyfika okresu dorastania charakteryzuje się kształtowaniem tożsamości osobowej warunkującej dalsze dorosłe życie człowieka. Dorastanie zakończone jest wykrystalizowaniem się *ego* istoty ludzkiej. Jednak proces ten jest poprzedzony dokonującym się kryzysem normatywnym. Oznacza to, że dorastający młody człowiek, z jednej strony jest świadomy znaczenia napotykanym problemów, z drugiej strony brak mu jeszcze pełnego, zintegrowanego *ego* (Witkowski, 2009, s. 51). Teoria E.H. Eriksona wpisuje się w zakres badań dotyczących młodzieży, ponieważ zgodnie z jej założeniem najlepszym sposobem na poznanie natury ludzkiej jest konfrontacja z sytuacją załamania. Przytoczony kryzys normatywy związany z okresem dojrzewania stanowi punkt wyjścia do kształtowania się tożsamości w oparciu o rozstrzygnięcie napotykanym konfliktów (Witkowski, 2009, s. 29). Do specyficznych cech okresu dorastania, szczególnie ważnych w tym cyklu rozwoju człowieka, zaliczają się również doświadczane sytuacje konfliktowe pojawiające się m.in. na gruncie społecznym, emocjonalnym, szkolnym, rodzinnym.

W celu dopełnienia rozważań podjęto próbę ukazania konsekwencji wynikających z zaburzeń mowy, które przekładają się na funkcjonowanie uczniów i uczennic w środowisku szkolnym w odniesieniu do znaczenia i istoty mowy w życiu i funkcjonowaniu człowieka. Ze względu na podejmowaną tematykę starano się opisać ważne czynniki decydujące o poziomie funkcjonowania w aspekcie psychospołecznym, pedagogicznym oraz logopedycznym. Dokonano również przeglądu badań potwierdzających wpływ tych czynników, co zaprezentowano w tabeli prezentującej konsekwencje zaburzeń mowy w wymiarze psychospołecznym, pedagogicznym i logopedycznym. Wymiary te zostały obrane celowo, aby w pełni odzwierciedlić szeroki kontekst podejmowanego tematu oraz ukazać, że młodzież z zaburzeniami mowy



(obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych) ponosi skutki w tych właśnie obszarach funkcjonowania.

Podsumowując, niniejsza praca stanowi dla autorki szczególne połączenie pasji naukowej z doświadczeniem zawodowym. Jest ona wynikiem wieloletnich obserwacji, badań oraz praktycznej pracy, co nadaje jej głębi i autentyczności. Skupiając się na zagadnieniu zdolności artykulacyjnych i ich wpływie na funkcjonowanie psychospołeczne młodzieży, dążono do lepszego zrozumienia oraz kompleksowego zgłębienia tematu, co w przyszłości może przynieść korzyści zarówno w sferze edukacyjnej, jak i terapeutycznej. Niniejsza praca może stać się cennym źródłem wiedzy i inspiracją dla innych badaczy oraz praktyków, którzy zajmują się problematyką rozwoju mowy i jej wpływu na życie społeczne i edukacyjne młodzieży.

## **Rozdział 1. Mowa jako przedmiot zainteresowania nauk społecznych: logopedii i pedagogiki**

Logopedia to dziedzina badawcza i praktyczna mieszcząca się w dyscyplinie naukowej, jaką jest pedagogika, dlatego też w niniejszym rozdziale podjęto próbę opisu umiejscowienia logopedii w pedagogice oraz charakteryzacji najważniejszych pojęć. Skupiono się na: przybliżeniu definicji i zakresu logopedii jako dziedziny nauki i praktyki pedagogicznej, której głównym przedmiotem zainteresowania jest mowa; omówieniu wybranych teorii rozwoju mowy i poszczególnych etapów rozwoju mowy u dzieci oraz przeanalizowaniu rodzajów zaburzeń mowy i ich klasyfikacji, a także zdefiniowano zdolności artykulacyjne. W niniejszym rozdziale starano się również zaprezentować najistotniejsze aspekty związane z mową i komunikacją oraz wskazać na ich znaczenie dla pedagogiki i edukacji w kontekście wyznaczonego tematu, tj. zdolności artykulacyjnych jako wyznacznika funkcjonowania psychospołecznego młodzieży w środowisku szkolnym.

### **1.1. Umiejscowienie logopedii w pedagogice**

Dla niniejszej pracy istotne jest zarysowanie wymiaru łączącego logopedię z pedagogiką. Warto zwrócić jednocześnie uwagę, że współczesna logopedia XXI wieku, traktowana jako zwieńczenie naukowej refleksji nt. zaburzeń mowy, ukształtowana została na bazie:

1. wybranych osiągnięć dziedziny nauk medycznych (neurologii, foniatry, audiologii, ortodoncji, neonatologii, fizjoterapii, rehabilitacji, akustyki);
2. idei psychologicznych (psychologii rozwojowej, neuropsychologii);
3. lingwistyki (lingwistyki stosowanej, psycholingwistyki, neurolingwistyki, socjolingwistyki);
4. pedagogiki (Michalik, Horyń, Olma, 2021, s. 35)<sup>2</sup>.

Scalenie wiedzy z wielu obszarów związanych z rozwojem mowy i komunikacji świadczy o interdyscyplinarnym<sup>3</sup> charakterze logopedii. Wspólnym i najważniejszym dla wymienianych dziedzin aspektem jest stawianie w centrum zainteresowania człowieka,

---

<sup>2</sup> Autorzy przyjmują, że logopedia wchodzi w najbliższe relacje z językoznawstwem, będąc lingwistyką stosowaną.

<sup>3</sup> Leon Kaczmarek nadał logopedii charakter multiinterdyscyplinarny uwzględniający wszystkie wymiary mowy, tzn. embriologiczny, patologiczny, społeczny i artystyczny.

którego mowa jest w trakcie rozwoju, bądź jest zaburzona lub wymaga doskonalenia (Hamerlińska, 2019, s. 21). Dzięki temu logopedia dostarcza kompleksowych rozwiązań, łącząc różnorodne perspektywy, co pozwala na czuwanie nad prawidłowym jej rozwojem oraz wszechstronne i skuteczne podejście do wspierania osób z trudnościami w zakresie mowy i komunikacji. Współpraca między logopedią a pedagogiką stwarza synergiczne podejście do wsparcia dzieci, młodzieży i dorosłych z różnorodnymi trudnościami w obszarze mowy, komunikacji, edukacji i rozwoju psychospołecznego. Zjednoczone działania logopedów i pedagogów pomagają w dostosowaniu efektywnych strategii zarówno w kontekście terapii logopedycznej, jak i edukacji.

Wspólnym polem działania logopedów i pedagogów jest środowisko szkolne, a podejmowane przez nich starania powinny być uzupełniające się. Dla przykładu nauczyciele wczesnoszkolni oraz przedszkolni czuwają nad prawidłowym rozwojem mowy dzieci oraz nad doskonaleniem wymowy już ukształtowanej, a w ramach profilaktyki logopedycznej wprowadzają ćwiczenia ortofoniczne, słuchowe, rytmizujące, usprawniające narządy mowy. Logopedzi szkolni z kolei realizują działania prowadzące do usuwania wad wymowy, nauczania mowy (mówienia i rozumienia) w przypadku jej braku lub utraty, przeciwdziałania trudnościom edukacyjnym (w nauce czytania i pisanie) (Jastrzębowska, 2017, s. 326).

Logopedia zrodziła się z postępowania praktycznego. Warto dostrzec istotną rolę pedagogów w spostrzeganiu trudności komunikacyjnych u dzieci w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Za prekursorów logopedii, którzy związani byli z pedagogiką wymienić należy:

- Jana Sierzyńskiego (1788-1924) – pedagoga i lekarza, który przyczynił się do rozwoju surdologopedii, opracował nowatorskie podejście nauczania głuchych mowy głosowej; stworzył dwie klasyfikacje głosek oraz klasyfikację głuchoty wyróżniając pięć stopni utraty słuchu.
- Jana Baudouin de Courtenay`a (1845–1929) – zwanego prekursorem nowoczesnej logopedii, ponieważ w swoich pracach zawierał koncepcje, które nowoczesna logopedia przyjęła i rozwinęła; wniósł ważny wkład od teorii porozumiewania się językowego; wyróżnił trzy zasadnicze czynniki mowy: logiczny, psychologiczny i fizjologiczny; prowadził badania nad embriologią i patologią mowy; był pionierem badań nad kształtowaniem się i rozwojem mowy dziecka.

- Benedykta Dylewskiego (1894-1978) – autora wzorca systemu opieki logopedycznej, jednego z głównych organizatorów Szkolnej Przychodni Fonologicznej dla dzieci z zaburzeniami mowy i głosu, w której w 1931 roku dokonano pierwszej rejestracji uczniów wadliwie mówiących; przyczynił się do tworzenia klas dla uczniów wadliwie mówiących w szkołach powszechnych; uważał, że każda szkoła powinna mieć swojego logopedę, którego nazywał fonologiem; był organizatorem kursu z zakresu logopedii dla nauczycieli i lekarzy szkolnych; wśród rodziców, nauczycieli, wychowawców propagował podejście sprzyjające poprawnemu kształtowaniu się mowy.
- Franciszka Popioła (1903-1980) – z wykształcenia pedagog - nauczyciel głuchoniemych, pracował z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi z różnymi zaburzeniami mowy i głosu; organizator zajęć indywidualnych dla dzieci jąkających się oraz pięciomiesięcznych kursów dla młodzieży i dorosłych jąkających się; prowadził kursy logopedyczne dla nauczycieli szkół specjalnych; wykładał ortofonię w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej w Warszawie oraz wymowę sceniczną w Państwowej Wyższej Szkole Teatralnej w Warszawie.
- Genowefę Demel (1926- 2015) - kierowała Poradnią Logopedyczną w Warszawie, a głównym celem jej pracy było niesienie pomocy dzieciom najbardziej zaniedbanym, z poważnymi, często utrwalonymi już wadami i zaburzeniami mowy; zainicjowała współpracę ze szkołami na terenie całego kraju, aby przeprowadzić wnikliwe badania logopedyczne uczniów, celem ustalenia rozmiaru i rodzaju wad i zaburzeń mowy oraz ustalenia rozmiaru potrzeb i rodzaju niezbędnego wsparcia logopedycznego; dbała o współpracę z innymi specjalistami i kierowała do nich dzieci wymagające pomocy logopedycznej; organizowała 6-tygodniowe turnusy logopedyczne, na których oprócz nauki szkolnej, 3–4 razy w tygodniu prowadzono ćwiczenia logopedyczne dostosowane pod kątem potrzeb dzieci; stworzyła sieci punktów logopedycznych działających na bazie Poradni Międzyszkolnych; prowadziła szkolenia dla nauczycieli i lekarzy szkolnych (Minczakiewicz, 1997; 1998; 2001).

W literaturze odnaleźć można kolejne argumenty przemawiające za zasadnością łączenia logopedii z pedagogiką, np. G. Demelowa (1979) uważała, że logopedia powinna być zaliczana do nauk pedagogicznych, ponieważ wykorzystuje w podejmowanych działaniach metody pedagogiczne; I. Styczek (1980) podkreślając wymiar edukacyjny,

zaznaczała, że logopedia nie leczy, ale uczy mowy; J. Błęszyński (2006) uważa, że logopedia jest dziedziną pedagogiki specjalnej; podobnie A. Zawiaślak (2010) sytuuje logopedię jako subdyscyplinę pedagogiki specjalnej, która jednocześnie stanowi odrębną dziedzinę o charakterze interdyscyplinarnym.

Szerokie ujęcie logopedii pozwala na stwierdzenie, że jest to nauka o komunikacji, chociaż centralnym zagadnieniem przedmiotu badań jest mowa, jej rozwój i zaburzenia. Współczesne koncepcje funkcjonujące w logopedii nie ograniczają się wyłącznie do bezosobowego pojęcia mowy i słownego porozumiewania się. Grażyna Gunia i Viktor Lechta (2011, s. 9) skłaniają się ku interpretowaniu przedmiotu oraz podmiotu badań logopedii jako całego procesu komunikacji, indywidualnie zróżnicowanego, nie ukierunkowanego jedynie na zaburzenie, ale na osobę w holistycznym ujęciu bio-psycho-społecznym.

Podobne zdanie wyraża S. Grabias (1997; 2015), który przeciwstawia się stanowisku, że w głównym kręgu zainteresowań logopedii znajduje się wyłącznie mowa. Mowa według autora jest bytem złożonym z kompetencji językowej, kompetencji komunikacyjnej oraz procesu realizacji tych kompetencji. Tym samym mowa, jako akt nadawania, utożsamiana jest z komunikacją językową. Jednakże zbyt wiele dyscyplin naukowych zajmuje się zagadnieniem komunikacji językowej, dlatego też autor proponuje, aby przedmiot logopedii definiować jako zaburzenia mowy.

Holistyczne przekonanie wyraża także J. Błęszyński (2014b), pisząc: *Celem działań logopedii jest nie tylko nabycie przez daną osobę kompetencji językowych, ale także umiejętności wykorzystania ich w komunikacji ze środowiskiem. Tak więc istotą działań powinna być nie tylko poprawność (przede wszystkim artykulacyjna, językowa), ale przede wszystkim możliwość korzystania i kształtowania środowiska w oparciu o nabyte kompetencje komunikacyjne* (Błęszyński, 2014b, s. 55).

Nawiązując do szerszego ujmowania całego procesu komunikacji S. Grabias (2015, s. 15) zauważa, że zaburzenia mowy zawsze, w większym bądź mniejszym stopniu, uniemożliwiają człowiekowi funkcjonowanie w życiu społecznym. Logopeda staje się swego rodzaju przewodnikiem na drodze powrotu do społeczności poprzez budowanie w umyśle człowieka języka lub usprawnianie komunikacji. Krystyna Błachnio (2015, s. 407-408) opowiada się za holizmem w procesie rehabilitacji mowy, który kieruje się zasadami humanizmu. Częściami składowymi są:

- **Holizm** – jako całościowe spojrzenie na problem,

- Ubezpieczenie - zapewnienie możliwości korzystania z pomocy,
- Mobilizacja rodziny oraz innych grup wsparcia,
- Aktywizacja podopiecznego w różnych sferach życia,
- Niezależność i podmiotowość podopiecznego,
- Indywidualizacja opieki,
- Zawodowe kompetencje specjalistów,
- Model opieki zrozumiały dla wszystkich zainteresowanych (podopiecznych, rodziny, specjalistów).

Autorka przyjmuje te zasady jako zbiór najważniejszych reguł kierujących zakresem działań logopedycznych, angażujących specjalistów, podopiecznych oraz ich bliskich. Z jednoczesnym zachowaniem zasad poszanowania godności drugiego człowieka oraz jego prawa do uzyskania wsparcia i pomocy, której potrzebuje.

Logopedia zrodziła się z postępowania praktycznego<sup>4</sup>. Zauważyć należy, że nastąpił czas, gdy logopedia zaczęła być uznawana za samodzielną dyscyplinę nauki. Wymagało to opracowania podstaw teoretycznych i metodologicznych. Osiągnięcie statusu nauki wymaga spełniania kryteriów: diagnostycznego, prognostycznego i anagnostycznego. Logopedia, jako nauka utrwalona tradycją, spełnia je wszystkie, ponieważ ma moc diagnozowania interesujących ją zjawisk (diagnostyka), przewidywania możliwych stanów tych zjawisk i na tej podstawie budowania programów naprawczych (prognostyka) oraz sięgania do wiedzy budowanej na dany temat w przeszłości (anagnostyka). W myśl założeń metodologicznych sama terapia pozostaje poza obrębem nauki – jest działaniem praktycznym (Ostapiuk, Grabias, Pluta-Wojciechowska, Woźniak, 2018, s. 387). Jednakże nie powinno się jednoznacznie traktować terapii jako oddzielnego, indywidualnego aspektu logopedii. Podejście takie znacznie zawęży oraz upraszcza zakres podejmowanych przez logopedów działań (Kamińska B., Siebiert B, 2012, s. 236). Logopedia jest jedną

---

<sup>4</sup> Zakres praktycznych działań logopedycznych można podzielić na dwie grupy: profilaktykę logopedyczną oraz terapię zaburzeń mowy. Na gruncie szkolnym praca logopedy skupia się zwłaszcza na drugim obszarze. Najważniejszym etapem jest proces diagnozowania, który poza rozpoznaniem wad wymowy dostarcza informacji o komunikacyjnych, językowych i poznawczych zdolnościach ucznia. Ocena umiejętności poznawczych, do których zalicza się zasób słownictwa, umiejętności narracyjne oraz sprawność semantyczną wypowiedzi jest cennym źródłem informacji na temat funkcjonowania uczniów i uczennic w środowisku szkolnym. Ponadto ocenie podlega umiejętność budowania przekazu. W tym celu logopeda analizuje intencję komunikacyjną oraz sposób jej realizacji, czynność mówienia, zdolność dialogową, a także językową sprawność społeczną (Grabias, 2010, 9). Diagnozowanie logopedyczne charakteryzuje się holistycznym ujęciem mającym na uwadze wnikliwe spojrzenie na całość funkcjonowania ucznia z wadą wymowy. Odstępstwa od normy wymawianiowej są dostrzegane przez innych rówieśników, nauczycieli, bliskich. Mogą być podłożem trudności doświadczanych przez uczniów i uczennice w szkole i poza nią; szczególnie uczniów i uczennice mierzących się z okresem adolescencji.

z najszybciej rozwijających się dziedzin, a dokonujące się przeobrażenia naukowe wymagają od osób wykonujących ten zawód bieżącego orientowania się w zachodzących tendencjach oraz nieustannego doskonalenia i doksztalcania (Giziewska, 2020, s. 23). Wiedza współczesnej logopedii opiera się na badaniach naukowych z wykorzystaniem obiektywnych, rzetelnych i trafnych narzędzi, a także zastosowania najnowszych technik. Dzięki temu działania podejmowane przez logopedów praktyków stają się znacznie obszerniejsze, wykraczają poza ramy związane jedynie z zaburzeniami artykulacji (Olempska-Wysocka, 2016, s.10). Działalność praktyczna prowokując do podejmowania przemyśleń i refleksji naukowych przyczyniła się do rozwoju logopedii jako nauki.

### Podsumowanie

Współczesna logopedia jest zintegrowanym polem badawczym oraz praktycznym, zapewniającym wszechstronne i skuteczne wsparcie dla osób z trudnościami w zakresie mowy i komunikacji. Rozważania podjęte w podrozdziale przedstawiają logopedię jako dziedzinę naukową<sup>5</sup>, która powstała z praktyki, a następnie rozwijała się jako interdyscyplinarna nauka, łącząca wiedzę z różnych dziedzin. Logopedia spełnia kryteria nauki, takie jak diagnostyka, prognostyka i anagnostyka, umożliwiając diagnozowanie, przewidywanie i sięganie do wiedzy z przeszłości. Choć terapia logopedyczna jest praktyką, to również ma swoje podstawy naukowe. Logopedia jest jednym z najszybciej rozwijających się obszarów, opierając się na badaniach i wykorzystując nowoczesne techniki. Obecnie logopedia łączy wiedzę z zakresu medycyny, psychologii, lingwistyki i pedagogiki, tworząc kompleksowe podejście do wspierania osób z trudnościami w mowie i komunikacji. Holistyczne ujęcie logopedii uwzględnia cały proces komunikacji, a jej praktycy stają się przewodnikami, pomagając osobom z zaburzeniami mowy funkcjonować w społeczności na miarę swoich możliwości. Praca logopedy angażuje profilaktykę i terapię, a diagnoza obejmuje nie tylko wady wymowy, ale również umiejętności poznawcze i komunikacyjne.

Logopeda dążąc do podjęcia efektywnego postępowania terapeutycznego zobowiązany jest do analizowania diagnozowanych trudności na tle szerszego kontekstu uwzględniającego rozwój psychofizyczny, warunki środowiskowe, czynniki genetyczne (Jastrzębowska, 2017, s. 317). Stąd ważna jest znajomość teorii oraz poszczególnych

---

<sup>5</sup> Logopedia jest już powszechnie uznawana przez grono specjalistów za samodzielną dyscyplinę. Jednocześnie wciąż nie została przypisana przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego do konkretnej dziedziny.

etapów rozwoju mowy i ich zaburzeń, które zostały przybliżone w kolejnych podrozdziałach.

## **1.2. Wybrane teorie rozwoju mowy**

Mowa odgrywa niezwykle istotną rolę w rozwoju człowieka, umożliwiając mu osiągnięcie sukcesów, w każdym z obszarów funkcjonowania. Teoria logopedii obszernie opisuje etapy przyswajania mowy, jednak warto rozszerzyć tę perspektywę i zgłębić wiedzę dotyczącą różnych nurtów i podejść dotyczących rozwoju mowy. Fenomen mowy od zawsze fascynował badaczy, którzy kierowali się chęcią zrozumienia, dlaczego to właśnie człowiek jako jedyny na ziemi rozwinął tę umiejętność. W tym celu podejmowano różnorodne działania i formułowano teorie, które prowadziły ku odkryciu tej tajemnicy. Zainteresowanie przebiegiem rozwoju mowy istniało już w starożytności, kiedy to inicjowano pierwsze próby ustalenia momentu rozwojowego, w którym dziecko zaczyna mówić. Polegały one na prowadzeniu eksperymentów naturalnych opartych na społecznym izolowaniu dzieci i pozbawianiu ich jakichkolwiek bodźców stymulujących rozwój mowy. Z jednej strony samo założenie wskazywało na istnienie przekonania o wyposażeniu człowieka w uniwersalną zdolność językową samoistnie ujawniającą się w danym czasie. Z drugiej strony jednak, nie zdawano sobie jeszcze wtedy sprawy, że przyswajanie mowy możliwe jest w obrębie społeczności ludzkiej poprzez wchodzenie w interakcje społeczne (Shugar, Smoczyńska, 1980, s. 10). Niewystarczająca wiedza na temat rozwoju mowy przesądziła o niepowodzeniu opisywanych badań. Nie porzeczono jednak działań i nadal dążono do poznania mechanizmu powstawania mowy, dzięki której ludzkość zyskała możliwość rozwoju.

Stopniowe działania badaczy w zakresie analizy rozwoju mowy człowieka przyczyniły się do wyodrębnienia dwóch, opozycyjnych względem siebie podejść. Pierwsze przyjmowało czynniki biologiczne za najważniejsze podłoże rozwoju mowy, drugie wskazywało na istotny wpływ czynników środowiskowych. Oba podejścia, w mniejszym bądź większym zakresie, ale zakładały uwzględnianie trzech parametrów, którymi były: biologiczne przystosowanie warunkujące proces uczenia się mowy; natura doświadczeń językowych; natura zmiany rozwojowej (Kuhl, 2007, s. 35). Współczesna wiedza przyjmuje, że rozwój mowy jest złożonym i wieloaspektowym zjawiskiem, a możliwość jego zrozumienia i poznania jest możliwa wyłącznie w drodze podejścia



interdyscyplinarnego, eklektycznego stanowiska integrującego różne podejścia (Cieszyńska-Rożek, 2013, s. 15; Kielar-Turska, 2012, s. 15; Kurcz, 2000, s. 83).

W kontekście przedmiotu podejmowanych badań, za który obrano zdolności artykulacyjne jako wyznacznik funkcjonowania psychospołecznego młodzieży w środowisku szkolnym, wprowadzenie do rozważań opisu wybranych nurtów i teorii dotyczących rozwoju mowy jest ważnym elementem. Wybrane teorie oferują odmienne perspektywy i wyjaśnienia dotyczące tego, jak rozwija się mowa i jakie czynniki mogą mieć wpływ na zdolności artykulacyjne młodzieży. Poznanie założeń teoretycznych umożliwi holistyczne podejście do badania i interpretacji tych zdolności u młodzieży. Wybór najistotniejszych podejść prezentujących teorie rozwoju mowy, do których włączono podejścia behawioralne, biologiczne (natywistyczne) oraz społeczno-interakcyjne, został przedstawiony w poniższych rozważaniach.

### Podejście behawioralne

Przedstawicielem behawioralnego modelu rozwoju mowy jest Burrhus F. Skinner, który w swoim dziele *Verbal Behavior* obrał stanowisko, że *zachowania werbalne są kształtowane przez najbliższe środowisko dziecka uczącego się mowy. Środowisko, w którym reakcje werbalne dziecka są w odpowiedni sposób wzmacniane, aby prowadziły do określonej zmiany zachowania* (Skinner, 1957, s. 23). Koncepcja behawiorystyczna B. Skinnera jest klarownym konceptem zakładającym, że zachowania człowieka, jego kontakty interpersonalne oraz działalność organizacyjna są zależne zarówno od czynników genetycznych, jak i czynników fizycznych i społecznych. Wymienione determinanty sterują ludzkim działaniem. Kluczowym założeniem danego podejścia jest przekonanie, że struktura zachowania jest zależna od struktury środowiska, czyli np. od instytucji politycznych, systemu szkolnego, sytuacji rodzinnej itp. (Kozielecki, 1998, s. 24). Autor w swoich pracach zajmował się przede wszystkim zmianą uwarunkowań kierujących zachowaniem, inaczej ujmując podejmował zagadnienie modyfikacji zachowania poprzez warunkowanie sprawcze (Prochaska, Norcross, 2006, s. 308). W swoich założeniach postrzegał mowę właśnie jako przejaw zachowania sprawczego, które podobnie jak każde inne zachowanie, jest kształtowane przez informację zwrotną oraz wzmocnienia pochodzące od rodziców (Kuhl, 2007, s. 35).

Behawioralna koncepcja rozwoju mowy koncentruje się na natychmiastowo dostrzegalnych aspektach zachowań językowych oraz na związkach lub powiązaniach między tymi reakcjami a towarzyszącym kontekstem sytuacyjnym. Behawioryści uznają,

że mowa kształtowana jest w toku wytwarzania prawidłowych odpowiedzi na bodźce. Oznacza to, że jeśli dana reakcja zostanie wzmocniona, staje się nawykowa lub uwarunkowana. Według B. Skinnera zachowanie werbalne jest kontrolowane przez jego konsekwencje. Kiedy konsekwencje są satysfakcjonujące (nagroda) zachowanie zostaje utrzymane i intensyfikowane. Natomiast, kiedy konsekwencje nie są satysfakcjonujące (kara) zachowanie jest osłabione i ostatecznie prowadzi do jego wygaszenia (Brown, 2007, s 37).

Zależność zachodząca w modelu warunkowania sprawczego polega na wzmocnianiu reakcji poprzez ich nagradzanie, co przekłada się na ich częstsze stosowanie, natomiast reakcje karane są wygaszane i przez to eliminowane z repertuaru zachowań dziecka. Proces uczenia się rozpoczyna się od spontanicznego zachowania dziecka, a przebiega pod wpływem reakcji dostarczanych przez środowisko. Uwidacznia się tu silny związek pomiędzy działaniami dziecka, a konkretnymi sposobami reagowania dorosłego (Schaffer, 2010, s. 32). W odniesieniu do rozwoju mowy dziecka B. Skinner wymienia trzy sposoby stymulujące ten proces oraz pozwalające na stopniowe doskonalenie przyswajanej mowy. Są to następujące sposoby oddziaływania:

1. wykorzystywanie reakcji echoidalnych – polegające na naśladowaniu przez dziecko dźwięków wydawanych przez inne osoby, które w sposób natychmiastowy wykazują aprobatę dla tego zachowania. Spełniając reguły warunkowania sprawczego zwiększa to prawdopodobieństwo powtórzenia danego dźwięku (słowa) w przyszłości w reakcji na dany przedmiot;
2. nadawanie znaczenia dźwiękom wydawanym przez dziecko, co stwarza możliwość wykorzystania danego dźwięku do utworzenia słowa oraz powtarzania go;
3. wypowiedzianie (naśladowanie) słów, w obecności przedmiotu i otrzymywanie wzmocnienia w postaci aprobaty danego zachowania (Birch, 2005, s. 128).

Teoria behawioralna została poddana licznym ocenom podważającym jej słusność. Pojawiająca się krytyka dotyczyła niewystraszających dowodów na istnienie presji społecznej doprowadzającej do wykształcenia takiego modelu mowy, jakim jest mowa osób dorosłych. Świadczy to o tym, że rodzice nie pełnią roli nauczycieli czuwających nad prawidłowym przebiegiem rozwoju mowy. Przeciwnie, ich zachowanie charakteryzuje się tolerancją dla popełnianych przez dziecko błędów, co je wzmocnia. Najczęściej rodzice zwracają uwagę na zgodność treści komunikatu dziecka z rzeczywistością, nie zaś na poprawność gramatyczną. Jednak dzieci nie zachowują tych nieprawidłowych

form na zawsze i z własnej inicjatywy uczą się poprawnych form. Ponadto wchodzenie rodziców w rolę nauczyciela skutkuje spowolnieniem rozwoju dziecka, ponieważ ingerowanie w naturalne wypowiedzi dziecka i kierowanie nimi przyczynia się do wycofania się dziecka. Kolejnym argumentem jest stosowanie wielu zróżnicowanych reakcji na te same bodźce oraz to, że szybkie tempo rozwoju mowy wymagałoby ogromnej liczby naśladowania i wzmacniania. Ponadto naśladowanie może służyć nauce pojedynczych słów, ale nie struktur gramatycznych. Dzieci nie powtarzają zdań wypowiedzianych przez dorosłych, ale w sposób naturalny i właściwy dla danego stadium rozwoju tworzą własne. Ostatnią ważną kwestią jest zakładanie biernego udziału dziecka oraz jego pełnej zależności od wzmacnień dorosłych. Zdawać by się mogło, że behawioryści pominęli twórczy aspekt rozwoju, zakładający aktywność dziecka w opanowaniu mowy oraz sposobów komunikacji (Brown, 1980; Birch, 2005; Hamerlińska-Latecka, 2012; Schaffer, 2014).

Niemniej jednak warto zaakcentować, że teoria rozwoju mowy opracowana przez B. Skinnera (1957) nie powinna być oceniana w kategoriach nieprzydatnej oraz odrzucana, ponieważ zgłębniona analiza najważniejszego dzieła behawiorysty *Verbal Behavior* pozwala lepiej zrozumieć oraz docenić pracę autora. Niekompletnym jest rozumienie opisanej teorii wyłącznie z perspektywy bierności dziecka oraz tego, że zachowanie werbalne wymaga jedynie pośrednictwa innej osoby, aby mogło zostać wzmacnione. Autor pisze, że zachowanie tej innej osoby jest uwarunkowane właśnie po to, aby wzmacnić zachowanie mówiącego. Przez co rozumie, że, zachowanie werbalne wymaga uwarunkowań zarówno ze strony mówcy, jak i słuchacza. Ponadto, kiedy mówi o myśleniu (mowie wewnętrznej), osoba mówcy i osoba słuchacza są zawarte w jednej osobie. Kurt Salzinger (2008) przypuszcza, że wzmożona krytyka oraz odrzucanie teorii B. Skinnera mogą być spowodowane tym, że wyjaśnienie tak skomplikowanego procesu, jakimi są zachowania werbalne, jest trudne poprzez niekwestionowane terminy i zasady analizy behawioralnej. Dokonania behawiorysty zasługują na docenienie ze względu na to, że podjął wyzwanie rozpoczęcia od zera, zadając sobie pytanie, co trzeba zrobić, aby zbadać bodźce kontrolujące zachowanie werbalne. Wyzaczył sobie również zadanie, aby nie robić tego fragmentarycznie, ale analizować wszystkie zachowania werbalne: wypowiedziane, pisane, rozmowy wewnętrzne, czy rozmowy z drugą osobą, a także rozwiązywanie problemów, czy chociażby zabłąkane myśli. W ten sposób ustanowił nowy standard interpretacji zachowania w ogóle, który może być naśladowany, gdy podejmowane są próby wyjaśnienia zachowania w innych sprecyzowanych i ściśle

dookreślonych okolicznościach (Salzinger, 2008, s.292). Sam B. Skinner w pracy *The evolution of verbal behavior* zaznacza, że jego celem było *poznanie tego, co doprowadziło do rozwoju zachowań werbalnych człowieka w ogóle, ponieważ jest to jedno z zachowań w toku rozwoju, którego pierwszymi artefaktami jest pismo powstałe zdecydowanie w późniejszym czasie niż mowa* (Skinner, 1986, s. 115). Autor podejścia behawioralnego wyraźnie zaznaczał, że eksperymentalna analiza zachowania była wsparciem dla badań dokonanych na gruncie genetyki oraz doniesień o wpływie środowiska społecznego i kulturalnego na rozwój człowieka (Salzinger, 2008, s. 280)<sup>6</sup>.

### Podejście biologiczne (natywistyczne)

Proces nabywania mowy stanowi element wyposażenia genetycznego oraz oddziaływania środowiskowego, a obydwaj zakresy wpływów prowadzą do wspólnego efektu na drodze wzajemnej interakcji (Schaffer, 2014, s. 68). W przeszłości toczyły się spory pomiędzy odmiennymi poglądami. Konfrontacyjnym względem skonstruowanej przez B. Skinnera teorii uczenia się poprzez stosowanie wzmocnień sprawczych było stanowisko prezentowane przez Noama Chomsky'ego, przedstawiciela radykalnego natywizmu.

Teorie biologiczne zyskały na znaczeniu, ponieważ poszerzyły perspektywę ujmowania rozwoju człowieka wskazując na jego związki z procesami fizjologicznymi dzięki czemu, przyczyniły się ukształtowania współczesnej dziedziny psycholingwistyki. Do grona teorii biologicznych zalicza się natywizm, etologię i socjobiologię<sup>7</sup>. W kontekście rozwoju mowy u podstaw podejścia biologicznego znajdują się dwa charakterystyczne założenia, że istnieje wewnętrzny mechanizm sterujący rozwojem mowy oraz że istnieje okres krytyczny, w którym mowa powinna zostać opanowana i przypada on na czas

---

<sup>6</sup> Analizując założenie B. Skinnera mówiące o przenikającym się wpływie genetyki i środowiska w odniesieniu do rozwoju mowy warto zastanowić się nad konsekwencjami wynikającymi z zakłóceń tego procesu. Co się stanie, gdy dziecko zostanie pozbawione możliwości opanowania mowy we właściwym czasie? Czy izolacja społeczna, brak stymulacji oraz wykluczenie dziecka z interakcji przekładają się na proces rozwoju mowy? Naturalnie, są to skrajne przykłady, które są niemożliwe do przebadania ze względów etycznych. Jednakże w literaturze opisywane są historie zaniedbanych i izolowanych dzieci, eksperymentów naturalnych prowadzonych na dzieciach czy eksperymentów prowadzonych na szympanсах oraz ich skutków dla rozwoju i opanowania mowy (Shugar, Smoczyńska, 1980; Brzezińska, 2001; Schaffer, 2014). Na szczęście opisy te sięgają odległych czasów, w których nie istniała etyka badań naukowych lub dotyczą one pojedynczych przypadków skrajnego zaniedbania i okrucieństwa.

<sup>7</sup> Natywizm – pogląd, zgodnie z którym istoty ludzkie mają wyjątkowe cechy genetyczne ujawniające się u wszystkich przedstawicieli gatunku, niezależnie od różnic środowiskowych.

Etologia – pogląd, zgodnie z którym rozwój zależy od genetycznie uwarunkowanych zachowań nabytych w drodze doboru naturalnego ułatwiających przetrwanie.

Socjobiologia - pogląd, zgodnie z którym rozwój człowieka zależy od genów służących przetrwaniu grupy.

pomiędzy 2. a 13. rokiem życia<sup>8</sup> (Kurcz, 2000; Kuhl, 2007; Boyd, Bee, 2008; Hamerlińska-Latecka, 2012; Kielar-Turska, 2012).

Najbardziej rozpowszechnioną teorią w opisywanym nurcie jest teoria natywistyczna, która powstała jako odpowiedź na opracowaną przez B. Skinnera teorię behawioralnego modelu rozwoju mowy. Termin natywistyczna wywodzi się z fundamentalnego twierdzenia, że nabywanie języka jest zdeterminowane biologicznie, ponieważ rodzimy się ze zdolnością genetyczną, która predysponuje nas do systematycznego postrzegania otaczającego nas języka, co skutkuje budową zinternalizowanego systemu językowego (Brown, 2007, s. 39).

Czołowym przedstawicielem podejścia natywistycznego jest N. Chomsky, autor teorii transformacyjno-generatywnej, który reprezentował przekonanie, że dzieci rozwijają swoje możliwości językowe w sposób całkowicie spontaniczny, czyli poprzez przyswajanie, a nie poprzez naśladowanie (Cywińska, 2017, s. 17). Skonstruowana teoria zyskała na znaczeniu głównie dzięki krytyce ujętej w recenzji książki B. Skinnera, w której to N. Chomsky kategorycznie stwierdził, że teorie uczenia się nie mogą wyjaśnić procesu opanowania systemu językowego przez dziecko, ponieważ nie są one w stanie wyjaśnić twórczego aspektu języka. Uzasadniał, że dziecko nie przyswaja sobie konkretnych zwrotów i wyrażeń przejmowanych od otoczenia w postaci nawyków językowych, ale w toku rozwoju mowy przyswaja sobie reguły generatywne pozwalające na wytwarzanie nieskończonej liczby zdań poprawnych pod względem gramatycznym, a także tworzenie zupełnie nowych zdań dotychczas nie znanych i nie słyszanych przez dziecko (Bloom, 2007; Shugar, Smoczyńska, 1980; Wood, 2006).

Zdaniem N. Chomsky'ego warunkowanie instrumentalne nie wyjaśnia sposobu, w jaki dzieci poznają reguły rządzące budową zdań. Zakładał on, że na pewnym etapie wszystkie języki mają tożsame elementy, a zrozumienie procesu opanowania gramatyki przez dziecko pozwoli wyjaśnić cały proces rozwoju mowy. W tym celu wyróżnił dwa aspekty języka: strukturę powierzchniową i strukturę głęboką. Struktura powierzchniowa zdania jest specyficzna dla danego języka i dotyczy reguł gramatycznych. Struktura głęboka dotyczy umiejętności interpretowania znaczeń poszczególnych zdań, których

---

<sup>8</sup> Okres krytyczny rozumiany jest jako czas w trakcie rozwoju, w którym dziecko musi zdobyć konkretne doświadczenia, aby przyswoić określone umiejętności. Współcześnie określenie to jest coraz częściej zastępowane pojęciem *okresu wrażliwości*, które rozumiane jest jako czas w trakcie rozwoju, w którym nabycie pewnych nowych osiągnięć rozwojowych jest bardziej prawdopodobne niż w innych. Oznacza to, że największe szanse na rozwój mowy przypadają na czas pomiędzy 2. r.ż. a okresem dojrzewania, kiedy to mózg jest szczególnie przystosowany do przyswajania umiejętności językowych (Kuhl, 2007, s. 48; Schaffer, 2014, s. 312).

może być wiele (Cywińska, 2017, s. 18). Najprostsza interpretacja tych definicji nakazuje traktować strukturę powierzchniową jako reprezentację słów i fraz tworzących zdania, a strukturę głęboką jako odpowiednik zdania. Doprecyzowując ich znaczenie można opisać je następująco:

- struktura powierzchniowa – mowa, którą dziecko rzeczywiście słyszy w wypowiedziach rodziców i innych dorosłych. Jednak samo w sobie nie pomaga to zbytnio dziecku poznającemu język, ponieważ mowa dorosłych jest zbyt wieloznaczna i skomplikowana, by dziecko mogło wywnioskować, jakie zasady nią kierują;
- struktura głęboka – system, bazujący na strukturze powierzchniowej, wskazujący, jak łączyć słowa, aby stworzyć zrozumiałe wypowiedzi. Jest to wiedza warunkująca prawidłowy rozwój mowy dziecka. Jednak, mając na uwadze złożoność języka oraz szybkość, z jaką dziecko się go uczy. Noam Chomsky zakładał, że procesem przyswajania mowy kieruje jakiś wrodzony mechanizm (Birch, 2005, s. 130; Schaffer, 2014, s. 321).

Wrodzone właściwości języka wyjaśniające opanowanie przez dziecko języka ojczystego w tak krótkim czasie, pomimo wysoce abstrakcyjnego charakteru, świadczy o genetycznym zaprogramowaniu do uczenia się języka. Jest ono określane przez N. Chomsky'ego mianem poczucia mowy, które w toku dojrzewania dziecka pozwala mu na coraz lepsze zrozumienie podstawy powierzchniowej i głębokiej zdania (Filipiak, 2002, s. 82).

Według autora ta wrodzona wiedza została zawarta w metaforycznej małej *czarnej skrzynce w mózgu, a ludzie przychodzą na świat wyposażeni w wewnętrzny mechanizm przyswajania języka LAD (Language Acquisition Device)* (Brown, 2007, s. 39). Mechanizm ten jest fundamentem rozwoju umiejętności językowych, ponieważ jest wrodzonym systemem przyswajania języka, na który składają się cztery właściwości językowe:

1. umiejętność odróżniania dźwięków mowy od innych dźwięków otoczenia;
2. umiejętność organizowania danych językowych w różne klasy, które z czasem można udoskonalić;
3. wiedza, że tylko pewien rodzaj systemu językowego jest możliwy, a inne nie;
4. zdolność do permanentnej oceny rozwijającego się systemu językowego w celu skonstruowania możliwie najprostszego systemu z dostępnych danych

wejściowych językowych (McNeill, 1980; Brown, 2007; Hamerlińska-Latecka, 2012).

Noam Chomsky domniemywał, że wewnętrzny mechanizm będący strukturą mózgu gwarantuje każdemu człowiekowi wrodzoną znajomość gramatyki uniwersalnej, czyli *genetycznie określonej świadomości reguł gramatycznych, które występują we wszystkich językach* (Schaffer, 2010, s. 217). Dzięki gramatyce uniwersalnej mowa, z którą spotyka się dziecko w procesie jej przyswajania jest filtrowana przez strukturę LAD, a jej zadaniem jest wychwytywanie regularności i tworzenie zestawów reguł niezbędnych do rozumienia i nadawania mowy zrozumiałej dla innych (Schaffer, 2014, s. 321). Założenie istnienia wrodzonej znajomości gramatyki stanowi podstawę do rozwoju kompetencji językowej. Termin ten wprowadzony przez N. Chomsky'ego oznacza utajoną wiedzę związaną z posługiwaniem się systemem językowym (Kurcz, 2000; Czaplewska, 2012). Rozróżnienia terminologicznego dokonał Ferdinand de Saussure, który odseparował od siebie pojęcie kompetencji językowej i wykonania językowego. Rozumiejąc, że system gramatyczny danego języka jest wyznacznikiem kompetencji językowej idealnego użytkownika tego języka, a wykonanie językowe jedynie częściowo odzwierciedla leżącą u jego podstaw kompetencję, ponieważ w rzeczywistości w procesie nadawania i odbierania mowy występują liczne ograniczenia o podłożu niejęzykowym, psychologicznym czy poznawczym (Shugar, Smoczyńska, 1980). Kompetencja językowa świadczy o zdolności do wyrażania reguł determinujących wytwarzanie mowy, jednak o stosowaniu się do nich świadczy wykonanie językowe. Utajona wiedza skutkuje zdolnością produkowania i rozumienia mowy poprawnej pod względem fonologicznym, semantycznym i gramatycznym. Jednakże proces komunikowania się jest zależny również od umiejętności związanych z wiedzą o tym, jak się posługiwać językiem. Jest to kompetencja komunikacyjna, którą definiuje się jako wiedzę umożliwiającą skuteczne i adekwatne posługiwanie się językiem w kontekście społecznym. Termin ten został wprowadzony przez Della Hymesa jako komplementarny do terminu kompetencja językowa (Schaffer, 2010, s. 235). Według autora do opisu aktów mowy niewystarczającym jest posługiwanie się wyłącznie pojęciem kompetencji językowej, ponieważ mową rządzą reguły wykraczające poza aspekt gramatyczny, usytuowane w kontekście społecznym i zależne od doświadczeń kulturowych i osobistych rozmówców. Oznacza to, że u podstaw aktów mowy leży wiedza łącząca znajomość sytuacji społecznych oraz procesu tworzenia zdań. Kompetencja komunikacyjna jest wyznacznikiem wszelkich społecznych zachowań językowych (Grabias, 2019, s. 39).

Poziom rozwoju kompetencji językowej i kompetencji komunikacyjnej ściśle wiąże się również z rozwojem poznawczym dziecka (Filipak, 2002, s. 82).

Koncepcja wrodzonej teorii mowy zyskała poparcie oraz była zgłębianą poprzez jej zwolenników, do grona których należeli dwaj badacze: David McNeill rozpowszechniający ideę wrodzonego mechanizmu przyswajania języka i pracujący nad zgromadzeniem dowodów potwierdzających tezę natywistyczną i Eric Lenneberg zakładający, że język jest zachowaniem specyficznym gatunku ludzkiego i że pewne sposoby percepcji, zdolności kategoryzowania i inne mechanizmy związane z językiem są zdeterminowane biologicznie (Shugar, Smoczyńska, 1980; Brown, 2007). Eric Lenneberg w celu potwierdzenia wrodzonej teorii mowy opracował właściwości zachowań językowych zależnych od dojrzewania:

1. regularność pojawiania się mowy polegająca na stopniowym ujawnianiu się predyspozycji wraz z wiekiem, stała kolejność etapów rozwoju mowy uwarunkowana całościowym rozwojem dziecka, a przede wszystkim zsynchronizowanie w rozwoju motorycznym;
2. potencjał językowy dziecka rozwija się niezależnie od czynników zewnętrznych, gdyż możliwości środowiskowej stymulacji pozostają stosunkowo stałe, a dziecko w miarę dojrzewania wykorzystuje je różnym stopniu;
3. język pojawia się zanim jego znajomość staje się niezbędna do życia;
4. wystąpienie określonego zachowania (np. przyswojenie zasad i norm językowych czy poprawności gramatycznej) nie jest świadomą decyzją dziecka, a prowadzenie celowego nauczania oraz ćwiczeń nie jest skutecznym oddziaływaniem w procesie nabywania mowy przez dziecko;
5. istnieje okres krytyczny sprzyjający nabywaniu mowy, który przypada pomiędzy 18 miesiącem życia a osiągnięciem okresu dojrzewania, około 12 roku życia (Lenneberg, 1980, s. 207-226; Filipak, 2002, s. 83-85).

Oprócz zwolenników skrajnie natywistycznej teorii znaleźli się również psycholingwiści, którzy krytykowali teorię transformacyjno-generatywną za prezentowanie wyidealizowanego modelu mechanizmu przyswajania języka a zbyt drastyczne zredukowanie znaczenia czynnika środowiskowego. Kolejnym zarzutem dla idei gramatyki uniwersalnej było to, że języki świata charakteryzują się większym zróżnicowaniem gramatycznym niż zakładał N. Chomsky (Shugar, Smoczyńska, 1980; Birch, 2005; Schaffer, 2014).



Niewątpliwie mowa ludzka powstała w toku ewolucji człowieka i jest uwarunkowana biologicznie. W rozwoju filogenetycznym mowa rozwinęła się dzięki stopniowej integracji i koordynacji różnych zespołów morfologiczno-czynnościowych, dlatego też za biologiczną podstawę mowy przyjmuje się układ nerwowy (Obrębowski, 2014, s. 23). Przyjmowanie określonych biologicznych determinant wyznaczających przebieg oraz etapy rozwoju mowy człowieka jest bezsporne. Jednakże nie bez znaczenia pozostają wpływy środowiskowe gwarantujące kontakt i relacje z innymi osobami również wpływającymi na całościowy rozwój dziecka. Prawidłowy rozwój językowy dziecka zależny jest od kontaktu z otoczeniem wyrażającym cechy kultury, w której dorasta i rozwija się dziecko. Opisywane w literaturze przypadki dzieci, które zostały pozbawione tego kontaktu świadczą o niemożności opanowania mowy w przypadku wyeliminowania czynnika środowiskowego (Kurcz, 2000).

Kierunkiem łączącym te determinanty rozwoju jest podejście neurobiologiczne opowiadające za tym, że nabywanie nowych umiejętności przez człowieka możliwe jest dzięki ontogenetycznemu rozwojowi mózgu dokonanego pod wpływem podejmowanych działań w wyniku których powiększyła się powierzchnia kory mózgowej. Zgodnie z założeniami neurobiologii dusza i ciało ludzkie są jednością, a zwiększenie wymiarów i złożoności struktur mózgu przyczyniło się do jednoczesnego rozwoju zdolności fizycznych oraz możliwości psychicznych człowieka (Vetulani, 2014a, s. 25). Zmiany wzorców zachowania ludzi dokonują się pod wpływem gromadzonych doświadczeń społecznych. Proces ten jest możliwy dzięki plastyczności mózgu wiążącej się ze zmianami jego struktury, tj. mózg ludzki w sposób elastyczny reaguje na wpływy zewnętrzne – ulega tym zmianom, ale także się im przeciwstawia. Reorganizacja połączeń neuronalnych pod wpływem bodźców pozwala na budowanie nowych dróg obiegu informacji, które jest możliwe poprzez selekcję neuronów, zwiększenie liczby połączeń między nimi oraz utrwalanie zwiększonej ilości neuromediatorów, czyli substancji przenoszących sygnały (Vetulani, 2014a, s. 87). Plastyczność mózgu jest podstawą procesu uczenia się, dlatego jej wzrost jest możliwy wyłącznie przez podejmowany przez neurony wysiłek. Im bogatsze i bardziej zróżnicowane oddziaływania środowiska, tym lepszy rozwój neuronalny (Cieszyńska-Rożek, 2013, s. 278). Założenia prezentowane przez neurobiologów są ważne z perspektywy rozważań dotyczących rozwoju mowy, ponieważ wskazują na istotę wdrażania wielozmysłowej stymulacji, dbania o dostarczanie różnorodnych bodźców oddziałujących na całościowy rozwój i proces przyswajania mowy. W trosce o prawidłowy rozwój mowy rodzice, opiekunowie, pedagodzy, logopedzi

powinni starać się, aby wielokierunkowo wzbogacać proces rozwoju dziecka. Ważne są działania dążące do aktywizowania dzieci połączone z zabawami wykorzystującymi mowę, np. czytanie, opowiadanie, komentowanie tego, co się dzieje w najbliższym otoczeniu. Czas poświęcony dzieciom jest najlepszą inwestycją w ich rozwój.

Stosowaną na gruncie logopedycznym i pedagogicznym terapią bazującą na neuroplastyczności mózgu jest terapia neurobiologiczna opracowana przez Jagodę Cieszyńską-Rożek (2011a; 2013). Autorka w swojej metodzie wykorzystuje główne założenie mechanizmu neuroplastyczności, czyli zdolność do trwałej zmiany odpowiedzi neuronalnej pod wpływem uczenia się. Podejmowane działania terapeutyczne uwzględniają wszystkie funkcje poznawcze, zakładając ich wzajemny wpływ na przetwarzanie i przechowywanie informacji (Cieszyńska-Rożek, 2011b). Kluczowymi elementami w całym systemie terapii jest kształtowanie systemu językowego oraz wczesna nauka czytania. Ponadto ważnymi elementami wdrażanymi do procesu terapeutycznego są aktywność własna, samodzielność działania dziecka oraz świadomość nauczania, poprzez które może ono gromadzić doświadczenia i budować język (Cieszyńska-Rożek, 2013, s. 280). Komunikacja językowa pozwala dziecku przyswoić zachowania i role społeczne, które nabywane są w toku relacji interpersonalnych. W ich trakcie dziecko uczy się języka, reguł jego użycia oraz zasad zachowania. Stymulacja społeczna dziecka prowadzi do rozwoju neurobiologicznego (Cieszyńska-Rożek, 2013, s. 288).

Ujmowanie rozwoju mowy z perspektywy podejścia biologicznego zakłada, że mózg i układ nerwowy dziecka są biologicznie zaprogramowane do przetwarzania języka. Według tej teorii dzieci rodzą się z wrodzoną zdolnością do rozumienia i produkowania języka, które służą do komunikowania i reprezentowania myśli, koncepcji, znaczeń, idei. Umiejętności językowe dziecka są rozwijane w ciągu pierwszych kilku lat życia dzięki interakcjom z otoczeniem i doświadczeniom społecznym (Michalik, 2011; Vetulani, 2014b).

### Podejście społeczno-interakcyjne

Společno-interakcyjne teorie zakładają, że rozwój mowy dziecka jest wynikiem interakcji między dzieckiem a otoczeniem społecznym. Zgodnie z tym podejściem, dzieci uczą się języka poprzez interakcje z innymi ludźmi, którzy pomagają im zrozumieć i naśladować wzorce językowe. Istotnymi elementami dla prawidłowego rozwoju mowy są czynniki poznawcze oraz kulturowe, z którymi dziecko obcuje w toku rozwoju i wychowania. Przykładem teorii należącej do opisywanego podejścia jest teoria

społecznego uczenia się Alberta Bandury. Wywodzi się ona z koncepcji behawiorystycznej jednak w szerszym zakresie skupia się na mechanizmach pojawiania się nowych zachowań, ich podtrzymywania, zmiany oraz zaniku (Płaczekiewicz, 2016, s. 133). Teoria A. Bandury przyjmuje, że źródłem uczenia się dzieci jest obserwowanie i naśladowanie innych ludzi, które różni się od klasycznego warunkowania. Autor wykorzystuje w swojej teorii określenie uczenia się obserwacyjnego charakteryzującego się tym, że:

- dokonuje się w sytuacjach społecznych, w obecności modelu umożliwiającego dziecku naśladowanie;
- może dotyczyć całej sekwencji reakcji za jednym razem, co odróżnia ten proces uczenia się od procesu uczenia się etapami w warunkowaniu instrumentalnym;
- może następować szybko, czyli wskutek jednej ekspozycji, co zostało nazwane uczeniem się bez prób;
- nie jest zależne od wzmocnienia, ponieważ reakcje mogą zostać nabyte bez kojarzenia z otrzymywaną bezpośrednio nagrodą (Schaffer, 2010, s. 31-33).

Opisywane podejście odróżnia się odrzuceniem tezy o konieczności stosowania wzmocnienia w procesie uczenia się, ponieważ może ono zachodzić na drodze obserwowania kar i nagród będących konsekwencją zachowania innej osoby (uczenie się zastępcze), bądź na drodze wewnętrznego odczuwania przyjemności lub dumy z wykonanego zadania (wzmocnienie wewnętrzne). Albert Bandura poszerzył wymiar uczenia się, by móc objąć zjawiska dotychczas lekceważone w innych teoriach. Ponadto teoria społecznego uczenia się akcentuje ważność interakcji społecznych dokonujących się pomiędzy dzieckiem a otaczającymi je ludźmi, dzięki czemu dziecko najpierw opanowuje kontekst społeczny, a dopiero później dodaje język do repertuaru swoich zachowań (Birch, 2005; Schaffer, 2010).

Autor charakteryzuje swoją teorię jako wyjaśniającą ludzkie zachowania przez kategorie wzajemnych interakcji dokonujących się między determinantami poznawczymi, behawioralnymi i środowiskowymi. Zakładana wzajemna zależność wymienianych determinant, stwarza człowiekowi przestrzeń do decydowania i kierowania własnym losem. Koncepcja ta akcentuje ważność czynnika ludzkiego i czynnika środowiskowego wzajemnie się warunkujących (Bandura, 2007, s. 17).

Badacze reprezentujący stanowisko uczenia się społecznego uważają, że dziecko przyswaja język i mowę poprzez obserwacje i naśladowanie dorosłych ze swego najbliższego otoczenia. Oznacza to, że rodzice są modelem dostarczającym wzorów wypowiedzi jednocześnie poszerzając wiedzę i zasób słownictwa dziecka (Filipiak, 2002). Analizując pracę A. Bandury i dokonywane przez autora rozważania dotyczące rozwoju językowego dziecka można opracować zestawienie argumentów przemawiających za zasadnością ujmowania i doceniania teorii społecznego uczenia się, które przytacza w celu odrzucenia i obalenia założeń stawianych dotychczas w innych teoriach (Bandura, 2007, 165-171).

Tabela 1. Perspektywa porównawcza rozwoju językowego dziecka w ujęciu A. Bandury oraz podejścia behawioralnego i natywistycznego

<b>Założenia reprezentowane w podejściu behawioralnym i natywistycznym</b>	<b>Teoria społecznego uczenia się – argumentacja</b>
uczenie się ma drugorzędny wpływ na rozwój języka;	myślenie jest w dużej mierze oparte na języku;
rozwój językowy zależny strukturalnie lub funkcjonalnie;	wpływanie na poziom i poprawność mowy dziecka poprzez modelowanie oraz reakcje społeczne; dziecko czerpie korzyści i jest wzmocniane, gdy swoim zachowaniem językowym wywiera wpływ na ludzi oraz zdarzenia, wpływ i wzmocnienie jest tym silniejsze, gdy dziecko używa zwrotów poprawnych gramatycznie i wyraża się w sposób zrozumiały;
gramatyka jest wynikiem wzmocniania różnicującego oraz poprzez dosłowne powtarzanie modelowanych reakcji;	gramatyka rozwijana jest poprzez modelowanie połączone z jego percepcyjnymi, poznawczymi i reprodukcyjnymi procesami składowymi;
psycholingwistyczne rozróżnienie pomiędzy kompetencją językową a wykonaniem językowym;	rozróżnienie pomiędzy uczeniem się a wykonaniem, ponieważ uczenie się przez obserwację nie wymaga wykonania jest ono środkiem umożliwiającym szybkie nabywanie nowych kompetencji;
nieróżnicowanie naśladowania reakcji z modelowaniem abstrakcyjnym;  stawianie tezy, że naśladowanie nie może być nośnikiem uczenia się języka, ponieważ liczba spontanicznych naśladownictw spada w drugim roku życia, czyli wtedy, gdy język zaczyna się gwałtownie rozwijać;	uczenie się poprzez obserwację nie zostaje zahamowane w wieku dwóch lat, ale wręcz przeciwnie wzrasta ono wraz z rozwojem funkcji poznawczych i motorycznych;
niemożność naśladownictwa form językowych wykraczających poza aktualny poziom rozwoju gramatycznego dziecka	dzieci mogą przyswajać sobie nowe formy gramatyczne za pomocą modelowania oraz dostarczania im korekcyjnych informacji zwrotnych dotyczących wyjątków od reguł; należy kierować się założeniem, że proces przyswajania języka obejmuje nie tylko naukę związków gramatycznych między słowami, ale także powiązanie form językowych ze zdarzeniami, do których się odnoszą, dlatego dorośli najczęściej przekazują nowe formy językowe dzieciom za pomocą jednoczesnego wykonywania czynności i odnoszenia się posiadanego

	już doświadczenia dziecka, bądź poprzez prezentowanie desygnatu z jednoczesnym dostosowaniem języka do możliwości percepcyjnych dziecka;
istnienie wrodzonych predyspozycji gramatycznych będących źródłem kategorii językowych z zachowaniem powszechnych prawidłowości w przyswajaniu języka;	występowanie wspólnych cech gramatycznych nie musi jednoznacznie wynikać z wrodzonego zaprogramowania, ponieważ zachowania cechujące się uniwersalną funkcjonalnością występują we wszystkich kulturach, np. posługiwanie się narzędziami; regularność w opanowaniu form gramatycznych wynika z uczenia się nowych pojęć dyktowanego ich złożonością poznawczą; niezależnie od wrodzonego potencjału, społeczne uczenie się wpływa na tempo rozwoju językowego, ponieważ reguły relacji gramatycznych mogą zostać przyswojone jedynie, gdy zostaną zilustrowane wypowiedziami modeli;

Zródło: Opracowanie własne na podstawie Bandura (2007).

Najważniejsze założenie prezentowanej teorii zakłada, że biegłość językowa najlepiej rozwija się dzięki modelowaniu połączonemu z produkcją mowy oraz korekcyjną informacją zwrotną. Kompleksowość tych działań jest skuteczną metodą motywowania dzieci do częstszego poprawnego używania form gramatycznych (Bandura, 2007, s. 170).

Nowe spojrzenie na proces przyswajania mowy i języka przyczyniło się do zmiany w sposobie myślenia o ontogenezie mowy oraz rozpowszechnieniu perspektywy interakcyjnej w ujmowaniu komunikowania się w wymiarze dziecko – otoczenie społeczne. Teoria interakcji społecznych prezentuje podejście, że uczenie się języka osadzone jest w kontekście codziennych czynności podejmowanych wspólnie z innymi ludźmi zanim pojawi się pierwsze wypowiedziane słowo. Jednocześnie zaakcentować należy, że nie odrzuca ona czynników biologicznych warunkujących nabywanie umiejętności językowych. Zakłada, że posługiwanie się językiem jest splotem wrodzonych predyspozycji z doświadczeniami społecznymi (Schaffer, 2014).

Jednym z najważniejszych przedstawicieli społecznych interakcjonistów jest Jerome S. Bruner, który opracował system przyswajania języka przez socjalizację, LASS (*language acquisition socialization system*) jako przeciwstawny do opisywanego przez N. Chomsky`ego wewnętrznego mechanizmu przyswajania języka (LAD). Autor przeciwstawiał się założeniu, że umysł dziecka przy użyciu LAD generuje reguły zarządzające systemem językowym, ale oponował za podejściem, że dziecko jako istota społeczna przyswaja język, aby móc komunikować się z innymi uczestnikami społeczeństwa (Bokus, Shugar, 2007, s. 11; Schaffer, 2010, s. 221). Reguły generatywne skonstruowane przez natywistów dotyczyły głównie formy języka i nie kładły

dostatecznego akcentu na funkcjonalny poziom znaczenia tworzącego się poprzez interakcje społeczne (Hamerlińska-Latecka, 2012). Według J. Brunera LASS uwzględniający formy pomocy i wsparcia prezentowane przez rodziców i inne osoby czuwające nad rozwojem mowy dziecka współdziała z wrodzonym mechanizmem aktywizacji języka LAD (Schaffer, 2014). Język zaś przyswajany jest zarówno jako narzędzie regulacji wspólnego zwracania na coś uwagi, jak i wspólnego działania. Dziecko nabywa reguły gramatyczne na drodze analogii z regułami działania i uwagi (Bruner, 1980, s. 484).

Jerome Bruner zauważał, że dziecko rozumie wymogi wspólnego działania już na etapie przedjęzykowym poprzez naukę wyróżniania elementów wspólnej czynności, rozpoznawania charakterystycznych sekwencji włączanych do wypowiedzi oraz stopniowego stosowania w komunikatach standardowych komponentów leksykalnych. Proces ten jest możliwy wyłącznie dzięki obecności interpretatora, którym najczęściej jest rodzic lub inna osoba dorosła, której zadaniem jest dostarczanie, rozszerzanie i idealizowanie wypowiedzi towarzyszących interakcjom społecznym (Bruner, 1980). Osoby dorosłe, którymi najczęściej są matki, interpretują zachowania dziecka w trakcie wspólnego działania. Interpretacje te niemal zawsze polegają na wnioskowaniu o intencjach lub pragnieniach dziecka i decydują o dalszych jego zachowaniach. Wyróżnia się dwa rodzaje interpretacji. Pierwszy typ polega na tym, że matka interpretuje zachowanie dziecka jako intencję, zamiar wykonania określonej czynności. Interpretacja drugiego typu związana jest bardziej z uwagą dziecka niż jego działaniem, gdzie matka stara się dowiedzieć się czegoś, a nie coś zrobić (Bruner, 1980, s. 503).

Kluczowym dla J. Brunera było zrozumienie fenomenu, jak struktury językowe opanowane na poziomie przedjęzykowym wpływają na osiągnięcie właściwego poziomu językowego. W tym celu wyróżnił on cztery procesy ułatwiające to przejście:

1. Pierwszy proces to nauka przez niemowlę odróżniania segmentów czynności wykonywanych wspólnie z matką, tzn. dziecko uczy się, w jakich pozycjach te segmenty mogą występować w sekwencjach sprawca-czynność-przedmiot-odbiorca oraz uczy się odwracania kolejności członów czynności, np. dziecko będące do tej pory odbiorcą wchodzi w rolę sprawcy.
2. W drugim procesie niemowlę, poprzez interakcje z matką, wypracowuje złożone procedury zapewniające wspólne odniesienie. Dzieje się to z wykorzystaniem bezpośredniego kontaktu wzrokowego, wzajemnego

patrzenia sobie w oczy, wzajemnego zwracania na siebie uwagi w interakcji nadawcy i odbiorcy oraz późniejszego wzajemnego zwracania uwagi i kierowania wzroku na te same przedmioty przez dziecko i matkę.

3. Trzeci proces to przygotowanie dziecka do opanowania kolejności elementów w języku. Proces ten odbywa się poprzez działania podejmowane w ramach wspólnego pola uwagi. Gdy matka i dziecko zwróć uwagę na ten sam przedmiot, matka systematycznie komentuje lub włącza w swe działanie to, co zwróciło ich wspólną uwagę. Jest to procedura zwrócenia uwagi na przedmiot – działanie na przedmiocie, które rozwija u dziecka oczekiwanie określonej kolejności: przedmiot-cecha lub przedmiot-nazwa bądź przedmiot-działanie.
4. Czwarty proces to nauka fonologicznych wzorców różnicujących akty mowy. Dziecko poprzez naśladownictwo uczy się wzorców prozodycznych charakterystycznych dla zdań pytających, rozkazujących czy oznajmujących. Dziecko intuicyjnie zaczyna stosować określone elementy leksykalne w odniesieniu do trybu zdania (Bruner, 1980, s. 497-499).

W celu szerszego omówienia wyszczególnionych procesów prowadzących od pojęć przedjęzykowych do opanowania języka dziecka J. Bruner (1980, s. 502-511) w swoim opracowaniu dotyczącym ontogenezy aktów mowy przytacza wyniki badań prowadzonych przez siebie i innych badaczy. Opisywane prace charakteryzują się typowym dla interakcjonistów podejściem łączącym proces opanowywania mowy z możliwościami poznawczymi dziecka, a dokładniej z zasobem wiedzy o otaczającym świecie, pozwalającym analizować mowę, którą słyszy (Filipiak, 2002; Cywińska, 2017).

Perspektywę społecznego uwarunkowania mowy warunkowaną interakcjami dziecka z rodzicem w toku wspólnego działania, którymi są sytuacje jednocześnie skupiające rodzica i dziecko na pewnym obiekcie, którym razem się zajmują w danym momencie przez zwracanie uwagi na tę samą rzecz, wykonywanie i komentowanie czynności podejmowanych razem Rudolph H. Schaffer (2014, s. 327) nazywa mianem *epizodów wspólnego zaangażowania (EWZ)*. Rudolph H. Schaffer będąc kolejnym przedstawicielem nurtu interakcyjnego, przytacza następujące argumenty świadczące o związku epizodów wspólnego zaangażowania z nabywaniem języka:

- rodzice podczas zabawy z dzieckiem naturalnie oraz intuicyjnie odczytują komunikaty niewerbalne dziecka (kierunek spojrzenia, wskazywanie, dotykanie) i podejmują interakcje dążące do nazywania, komentowania, opisywania danego

przedmiotu. Wspólna uwaga dostarcza dziecku informacji werbalnej w czasie spontanicznego zainteresowania. Dziecko słyszy język w połączeniu ze zrozumiałym dla siebie doświadczeniem;

- im częściej dziecko doświadcza epizodów wspólnej uwagi, tym większy postęp w rozwoju języka. Dzieci mają bogatszy zasób słownictwa biernego i czynnego;
- niedarzenie dziecka uwagą wiąże się z opóźnieniem w rozwoju mowy;
- im wyższy stopień wrażliwości matki na sygnały niewerbalne świadczące o zainteresowaniu danym przedmiotem płynące od dziecka, tym szybszy rozwój języka dziecka;
- interakcje oparte na przedmiocie zainteresowania wybranym przez dziecko jest bardziej efektywne w nabywaniu języka niż przekierowywanie jego uwagi na inny przedmiot (Schaffer, 2014, s. 327-329).

Teoria społeczno-interaktywna zakłada, że dziecko musi osiągnąć pewien stan gotowości psychicznej warunkującej złożone procesy umysłowe niezbędne do opanowania języka, przy jednoczesnym udziale środowiska społecznego umożliwiającego funkcjonowanie tego systemu. Rozwój w tym podejściu traktowany jest jako wspólna funkcja wpływów endogennych i egzogennych, a język rozwija się dzięki facylitacji społecznej (Schaffer, 1994a, s. 164-165). Wskazuje to na społeczny kontekst rozwoju, ponieważ dokonujące się zmiany w rozwoju języka, będące konsekwencją facylitacji społecznej, prowadzą do pobudzania całościowego rozwoju dziecka (Filipiak, 2002). Założeniem interakcyjnego modelu rozwoju R. Schaffera jest przede wszystkim aktywność, zarówno dziecka, jak i rodzica. Dziecko już od narodzin wchodzi w interakcje z najbliższym otoczeniem społecznym, w którym spotyka się głównie z współdziałaniem z rodzicami. W interakcjach tych dziecko przejawia specyficzny dla siebie wzorzec aktywności, determinowany biologicznie. Implikuje to wzajemne dopasowanie swych zachowań dziecka oraz rodzica. Proces dopasowania się polega na tym, że dziecko dopasowuje się do wzorów zachowania rodziców oraz ich oczekiwań, jednocześnie rodzice odczytują sygnały płynące od dziecka, odkrywają ich sens i dopasowują się do wzorca aktywności i zachowania dziecka. Oprócz kontaktów z rodzicami ważne dla całościowego rozwoju dziecka są kontakty z rówieśnikami będące przestrzenią do wspólnego inicjowania i podtrzymywania działań, kształtowania umiejętności współpracy i rywalizacji oraz budowania poczucia autonomii i odpowiedzialności za własne działania (Brzezińska, 2014). Zauważanie potrzeby nawiązywania interakcji z rodzicami, innymi osobami



dorosłymi oraz rówieśnikami od najwcześniejszych lat życia dziecka kładzie znaczący akcent na rolę jaką odgrywa funkcjonowanie społeczne dziecka dla jego całościowego rozwoju.

Jednakże należy pamiętać, że uczestnictwo dziecka w interakcjach społecznych samo w sobie nie jest gwarancją korzystnego doświadczenia. Zależy ono od częstotliwości udziału dziecka w epizodach wspólnego zaangażowania, a także rodzaju napływających w ich trakcie informacji do dziecka. Rudolpf H. Schaffer mówi o stylach mowy dorosłego w interakcjach z dzieckiem, ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji inicjujących rozmowę. Pierwszym jest styl stymulujący charakteryzujący się wyraźną chęcią wciągania dziecka w konwersację poprzez częste zadawanie pytań otwierających rozmowę, czy szybką zmianę ról w czasie rozmowy. Drugim jest styl kontrolujący charakteryzujący się chęcią kierowania zachowaniem dziecka poprzez częste stosowanie nakazów, czyli kierowanie uwagą dziecka i przewagą monologów rodzica. Matki w interakcjach z dziećmi korzystają z obu stylów, jednak zazwyczaj zauważa się przewagę jednego z nich. Styl mowy dorosłych stosowany w interakcjach z dziećmi ma znaczenie, ponieważ może on przyczyniać się do rozwoju języka (styl stymulujący) lub przyczyniać się do jego zahamowania (styl kierujący) (Schaffer, 1994a, s. 170-171). Autor przestrzega przed uproszczonym traktowaniem rozwoju języka dziecka jako zależnego wyłącznie od czynników biologicznych i społecznych. Podkreśla, że rozwój języka dokonuje się nie tylko poprzez ukierunkowanie zewnętrzne, ale przede wszystkim dzięki wewnętrznemu potencjałowi dziecka (Schaffer, 2014, s. 329). Potwierdza to wcześniej opisywaną zależność jakości udziału dziecka w epizodach wspólnego zaangażowania. Autor zwraca uwagę również na dwojaką formę wpływu otoczenia, z których może doświadczyć dziecko w toku rozwoju. Pierwszy określa mianem efektu niespecyficznego, co oznacza że interakcje społeczne przyczyniają się do występowania stanu pobudzenia, który stymuluje rozwój mózgu, co gwarantuje przejście na następny poziom dojrzewania. Uczestnictwo w interakcjach społecznych gwarantuje ogólne stymulowanie rozwoju i wystarczające jest pewne minimum tego pobudzenia. Jedynie w sytuacjach silnej deprivacji środowiska nie jest możliwe do zapewnienia. Drugą formę wpływu otoczenia wiąże z różnymi środowiskami wychowawczymi, w obrębie których rozwija się i funkcjonuje człowiek. Pomimo różnorodności środowisk istnieje ogólna tendencja dorosłych do traktowania dziecka, jakby było ono na wyższym poziomie rozwojowym niż jest w rzeczywistości, co nazywane jest mianem *zachowań antycypujących*. Uwidacznia się to, np. w mówieniu do niemowląt zanim zaczynają

one rozumieć mowę; podporządkowaniu się rodzicom zanim dziecko jest do tego zdolne; włączanie do zabaw polegających na odnalezieniu ukrytego przedmiotu zanim dziecko osiąga etap stałości przedmiotu. Zachowania antycypujące rodziców włączają dziecko w szczególny układ interakcyjny pozwalający na sprawdzenie oraz kontrolowanie rozwoju poznawczego dziecka, a zarazem dostarczający informacji na temat ról, jakie dziecko będzie musiało podejmować, kiedy już będzie na to gotowe. Zmiany rozwojowe wskazujące na rozwój psychiki dziecka są w rzeczywistości facylitowane przez zachowania antycypujących rodziców (Schaffer, 1994b, s. 92-93).

Warunkiem prawidłowego rozwoju języka dziecka jest możliwość uczestniczenia w interakcjach społecznych opierających się na wcześniej wspomnianych epizodach wspólnego zaangażowania, a także wrażliwy dorosły uważny na sygnały płynące od dziecka i kierujący tymi interakcjami w sposób stymulujący do rozwoju wzajemnej komunikacji. Są to warunki konieczne do osiągnięcia przez dziecko kompetencji językowej i komunikacyjnej (Filipiak, 2002, s. 89). Kompetencje te stanowiące elementy składowe rozwoju języka dziecka i przebiegają stadialnie w określonym porządku oraz czasie. Autor modelu interakcyjnego poddaje rozważaniom aspekt występowania okresu krytycznego pojawiającego się w podejściu natywistycznym. Zgadzając się z założeniem stadialnego rozwoju językowego zależnego od stymulacji środowiskowej oraz wyposażenia genetycznego R. H. Schaffer podkreśla, że pojęcie to zostało zapożyczone z badań nad zwierzętami na podstawie przeprowadzonych badań eksperymentalnych. Dlatego też proponuje, aby stosować termin okresu wrażliwości definiującego określony czas w rozwoju, w którym pojawienie się nowych osiągnięć jest bardziej prawdopodobne niż w innych. Uzasadnieniem dla propozycji stosowania terminu okresu wrażliwości jest zawarcie w nim pewnej otwartości. Termin okres krytyczny ma jednoznaczny wydzźwięk osiągnięcia lub nieosiągnięcia danej umiejętności. Natomiast termin okres wrażliwości zwraca uwagę na optymalny czas oraz dopuszcza pewną elastyczność w osiągnięciu danej umiejętności (Schaffer, 2014, s. 309-312).

### Podsumowanie

Potrzeba opisanie różnorodnych podejść dotyczących rozwoju mowy jako istotnego aspektu związku zdolności artykulacyjnych z funkcjonowaniem psychospołecznym młodzieży w środowisku szkolnym umożliwiła zaprezentowanie szerokiej perspektywy dotyczącej tego zagadnienia. Badania i teorie w zakresie rozwoju mowy rozwijały się dynamicznie i ewoluowały na przestrzeni lat opisując zarówno rozwój mowy pod kątem

ontogenetycznym, jak i filogenetycznym. Świadomość istnienia odmiennych poglądów traktujących rozwój mowy może przyczynić się do doskonalenia praktyk i podejść wdrażanych na gruncie pedagogicznym i logopedycznym. Badanie teorii dotyczących rozwoju mowy dostarcza narzędzi i strategii przydatnych w pracy z młodzieżą w środowisku szkolnym. Pomaga uwzględniać w pracy wszelkie aspekty determinujące rozwój mowy, np. biologiczny, społeczny, kulturowy. Wybór wiodącej teorii pozwala na identyfikację różnych czynników i dostosowanie działań w celu wsparcia rozwoju mowy.

Analizując przytoczone podejścia ujmujące rozwój mowy najbliższą w kontekście niniejszych rozważań jest koncepcja społeczno-interaktywna, ponieważ zakłada, że przyswajanie mowy osadzone jest w kontekście społecznym i poprzez aktywny udział rozwijającego się dziecka. Jednocześnie nie odrzuca wpływu czynników biologicznych warunkujących nabywanie umiejętności językowych. Przyjmuje, że posługiwanie się językiem jest splotem wrodzonych predyspozycji z doświadczeniami społecznymi. Jednoczesne przenikanie się czynników biologicznych oraz społecznych pozwala na holistyczne spojrzenie oraz uwzględnienie wszelkich czynników mających wpływ na rozwój, życie i funkcjonowanie człowieka. Szczególne znaczenie ma koncepcja interakcyjna R. H. Schaffera kładąca nacisk na związek pomiędzy funkcjonowaniem poznawczym, psychicznym a kontekstem społecznym oraz zgłębiająca aspekt rozwoju komunikacji i interpersonalne podłoże uczenia się mowy. Prezentowana perspektywa pogłębiona została o kontekst biologiczny, a zwłaszcza aspekt etologii zajmującej się zachowaniem człowieka. Uwidacznia się to w akcentowaniu ważności interakcji społecznych w diadzie matka-dziecko, ale także szerszych układach społecznych – poliadach, m.in. w kontakcie z rówieśnikami czy interakcjach towarzyszących funkcjonowaniu w systemach instytucjonalnych (Brzezińska, 2014, s. 9).

Założenia teorii R.H. Schaffera są niezmiernie ważne dla rozważań dotyczących funkcjonowania psychospołecznego młodzieży. Model ten analizuje rozwój człowieka ze szczególnym uwzględnieniem kontekstu społecznego. Rozpatruje rozwój człowieka przebiegający pod wpływem wszelkich czynników społecznych, z jakimi spotyka się od początku życia pod wpływem socjalizacji – poprzez działania podejmowane przez osoby znaczące w otoczeniu dziecka, czy pod wpływem edukacji – poprzez proces wychowania i nauczania naturalnego, które realizowane jest w rodzinie oraz grupie rówieśniczej, a także mającego charakter sformalizowany, instytucjonalny. Dzięki temu dostarcza bogatej i zróżnicowanej wiedzy o tym, jakie zmiany rozwojowe dokonują się

w okresie dzieciństwa i jak wpływają one na funkcjonowanie w dalszym życiu (Brzezińska, 2014, s. 9-13).

Całokształt rozważań prezentowanych przez R.H. Schaffera opiera się na procesie stawania się człowieka istotą społeczną poprzez stopniowe poszerzanie kręgu interakcji z innymi ludźmi. Dzięki temu rozrastającemu się kontekstowi społecznemu człowiek jest w stanie rozwijać obraz siebie i obraz świata zdobywając i wykorzystując nabyte kompetencje (Brzezińska, 2014, s. 12). Stanowisko to przeciwstawia się mechanicznemu ujmowaniu rozwoju człowieka, a skłania do patrzenia na człowieka w toku rozwoju, jako samoorganizującego się, proaktywnego, autorefleksyjnego i samoregulującego się (Schaffer, 2010, s. 34). Praca łącząca wiedzę z zakresu pedagogiki i logopedii powinna uwzględniać, tak istotny element w toku rozwoju człowieka, jakim jest rozwój mowy. Znajomość etapów rozwoju mowy jest cenna dla pedagogów i logopedów, umożliwia skuteczne monitorowanie rozwoju, dostosowanie nauczania do indywidualnych potrzeb, współpracę z innymi specjalistami, wsparcie rodziców i wczesne wykrywanie trudności. To kluczowa wiedza w zapewnianiu optymalnego rozwoju komunikacyjnego i edukacyjnego.

### **1.3. Rozwój mowy w ujęciu logopedycznym**

Podjęcie zagadnienie rozwoju mowy warto na wstępie dookreślić, a także rozgraniczyć wykorzystywane definicje i pojęcia w celu ujednoczenia terminologicznego oraz spójnego ich stosowania. Logopedia zajmuje się profilaktyką, diagnozowaniem i terapią różnych zaburzeń komunikacji, stąd w literaturze przedmiotu występuje zarówno termin *rozwój/zaburzenia mowy*, jak i termin *rozwój/zaburzenia języka* (Schaffer, 2014; Cieszyńska-Rożek, Korendo 2018; Pluta-Wojciechowska, 2021). Rozróżnienie pojęć rozwoju mowy i rozwoju języka umożliwia precyzyjne określenie obszarów, na których skupia się praca logopedy, co przekłada się na klarowność i jednoznaczność terminologiczną. Ponadto umożliwia zrozumienie różnorodnych aspektów komunikacji, diagnozowania i planowania terapii oraz efektywnej współpracy z innymi specjalistami, w tym z pedagogami. Jest to kluczowy element w budowaniu solidnej podstawy teoretycznej i praktycznej w obszarze logopedii.

Definiując istotę języka, przyjmuje się, że jest to: *naturalne narzędzie komunikacji człowieka, oparte na znajomości systemu znaków i reguł ich łączenia, będących w użyciu danej społeczności językowej* (Łuczyński, 2005, s. 16). Stanowi on czynnik integrujący

wspólnoty narodowe (Balejko, 1995, s. 10). Każdy naród tworzy własny sobie specyficzny język opierając się na wielopokoleniowym doświadczeniu, kulturze, pracy, ale także pod wpływem języków innych narodów (Błachnio, 2015, s. 271). Język to kod składający się z zespołu znaków, którym posługuje się dana społeczność, a każdy z jej członków musi ten kod przyswoić, aby rozumiał innych i sam był rozumiany (Minczakiewicz, 1997, s. 17). Reasumując, język jest wytworem społecznym, wspólnym dla całej społeczności, a strefę indywidualnych zachowań dokonujących się w mowie nazywamy mówieniem. Wpisując się z te założenia jest definicja zaproponowana przez Stanisława Grabisa, który mowę określa jako: *zespół czynności, jakie przy udziale języka wykonuje człowiek, poznając rzeczywistość i przekazując jej interpretację innym uczestnikom życia społecznego* (Grabias, 1997, s. 10). W klarowny sposób definiuje mowę Ferdinand de Saussure przyjmując, że jest ona użyciem języka (za: Falkowski, Maruszewski, Nęcka, 2015, s. 490). Zastawiając te dwa zagadnienia ze sobą, można podkreślić, że język pełni rolę kodu wykorzystywanego w procesie porozumiewania się, zaś mowa stanowi jego praktyczne zastosowanie.

Termin *mowa* jest stosowany w odniesieniu do całości zjawisk związanych z porozumiewaniem się, w tym również do języka, a termin *język* odnosi się do systemu językowego, czyli procesu przyswajania systemu leksykalnego i gramatycznego (Porayski-Pomsta, 2009, s.8). Dzieje się tak, dlatego że rozwój języka jest istotną częścią procesu rozwoju mowy człowieka, który stanowi podstawę dla postępu w zakresie rozwoju treści słowa (Kowalski, 1962, s, 56). Rozwój mowy traktuje się jak proces, w którym nabywane zostają sprawności w komunikowaniu się z otoczeniem za pomocą języka. W jego trakcie dziecko nie tylko przyswaja system i reguły gramatyczne danego języka, ale przede wszystkim uczy się adekwatnego zachowania komunikacyjnego zależnie od sytuacji, w jakiej porozumiewanie się z innymi jest realizowane (Kuszak, 2014, s. 46). Takie rozumienie rozwoju mowy jest tożsamy z założeniami podejścia interakcyjnego przyjętego w poprzednim podrozdziale, jako wiodącego dla niniejszej pracy.

Rozwój mowy, według teorii interakcyjnej R.H. Schaffera, jest procesem, w którym dziecko zdobywa nie tylko umiejętności językowe, takie jak system i reguły gramatyczne, ale również uczy się adekwatnego zachowania komunikacyjnego, dostosowując swoje działania do różnych sytuacji komunikacyjnych i otoczenia. Zgodnie z przyjmowaną teorią, rozwój mowy to nie tylko opanowanie języka, ale także kształtowanie umiejętności interakcji i dostosowywania się do kontekstu, w którym komunikacja ma miejsce.

Jako pierwszy w niniejszych rozważaniach zostanie opisany rozwój nabywania systemu językowego, a jako drugi proces rozwoju mowy.

Rozwój uwarunkowań zdolności językowych rozpoczyna się już w życiu płodowym, ponieważ zależy od uwarunkowań genetycznych oraz pierwszych doświadczeń słuchowych i czuciowych płodu. Po narodzinach, począwszy od pierwszych prób ssania i wydawanych dźwięków, dziecko rozpoczyna długą i skomplikowaną podróż, aby zdobyć narzędzie umożliwiające mu poznawanie otaczającej rzeczywistości, nawiązywanie relacji z innymi ludźmi oraz czerpanie z źródeł kultury, którym jest język (Cieszyńska-Rożek, Korendo, 2018, s. 162). Proces rozwoju języka przebiega równocześnie w czterech aspektach obejmujących swym zakresem różne umiejętności, a tok każdego z nich kieruje się odrębnymi prawami. Do aspektów języka zalicza się fonologię (system dźwięków tworzących języki), semantykę (dziedzina badająca znaczenia słów i sposób ich przyswajania), składnię (opis gramatyki języka) i pragmatykę (zasady określające, jak korzystać z języka w sposób praktyczny) (Schaffer, 2014, s. 302). Tabela 2 przedstawia charakterystykę przytoczonych aspektów języka.

Tabela 2. Charakterystyka aspektów rozwoju języka

Aspekt rozwoju języka	Charakterystyka
Fonologiczny	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dotyczy właściwości fonemicznych mowy.</li> <li>- Zakłada istnienie między dźwiękami mowy kontrastów powodujących zmianę znaczenia tego co słyszymy, które spowodowane są różną artykulacją.</li> <li>- Umiejętność różnicowania fonemów stanowi podstawę dla rozumienia rozwoju językowego i rozwoju mowy.</li> <li>- Rozwija się na odstawie działania struktur naturalnych i wpływu społecznego.</li> <li>- Niemowlęta rozróżniają różne typy i właściwości mowy oraz ujawniają preferencje dotyczące słuchania (np. preferują głos matki).</li> <li>- Podstawę stanowią wczesne wokalizacje podejmowane przez dziecko, które służą późniejszemu rozwojowi mowy (najwcześniejsza wokalizacja obejmuje dźwięki nieprzypominające dźwięki mowy - kwilenie, płacz, chrząkanie, pomrukiwanie i inne fizjologiczne odgłos, następnie pojawia się głuźnienie, gaworzenie, pierwsze słowa).</li> <li>- Proces wypowiedzania i przyswajania słów jest stopniowy od wymawiania kilku specyficznych dźwięków lub ich kombinacji poprzez wiązanie tych dźwięków z poszczególnymi przedmiotami, sytuacjami lub ludźmi po produkowanie wypowiedzi zrozumiałych dla otoczenia.</li> </ul>
Semantyczny	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dotyczy sposobu przyswajania przez dziecko słów i ich znaczenia.</li> <li>- Wyróżnia się dwa typy rozwoju mowy w tym zakresie:</li> </ul>

	<p>1. referencyjny - dzieci „produkują” bardzo dużo rzeczowników, zwłaszcza nazw przedmiotów oraz używają języka głównie do etykietowania rzeczy,</p> <p>2. ekspresyjny - wymieszanie różnych typów słów oraz większy nacisk na pragmatyczny aspekt języka, który jest traktowany jako narzędzie służące do wyrażania potrzeb w interakcjach społecznych.</p> <p>- Przebieg: opanowanie słów i ich znaczenia (około 2 r.ż., którymi zazwyczaj są przedmioty znane i ważne dla dziecka i służą one do zadawania pytań, wyrażania próśb, skarżenia się), eksplozja nazywania cechująca się przyswajaniem dużej liczby słów, zwłaszcza nazw i posługiwaniem się nimi.</p> <p>- Posługiwanie się frazami złożonymi z dwóch lub trzech słów, może służyć do wyrażania różnych znaczeń poprzez użycie tych samych słów.</p> <p>- Hipogeneralizacje czyli wczesne błędy językowe polegają na używaniu przez dziecko etykietek, które właśnie poznało, wobec rzeczy, których nazw jeszcze nie zna lub wymyślanie słów, które jest tworzeniem nowych słów w celu nazywania przedmiotów lub zjawisk, których prawidłowe określenia nie są dziecku jeszcze znane.</p> <p>- Tworzenie kategorii przedmiotów odbywa się poprzez uwzględnienie percepcyjne cech przedmiotów, gdzie prototyp jest ogólnym modelem przedmiotu. Prototypowa teoria rozwoju języka utrzymuje, że dziecko tworzy prototypy jako podstawy dla pojęć semantycznych. Jeżeli dziecko zaczyna tworzyć kategorię dla określenia obiektu, to szybko tworzy prototyp tego obiektu. Spotkawszy nieznaną obiekt, dziecko przypuszczalnie porównuje go z prototypem.</p>
Gramatyczny	<p>- Dotyczy zasad struktur językowych.</p> <p>- Rozwój struktur językowych przejawia się stopniowym powiększaniem się długości i złożoności wypowiedzi.</p> <p>- Najważniejsze dla prawidłowego rozwoju mowy są: naśladownictwo rozszerzające, odroczone i wybiórcze, gwarantujące możliwość wprowadzania nowych konstrukcji gramatycznych.</p> <p>- Przebieg: struktury jednowyrazowe (12-14 m-c), wypowiedzi dwuwyrazowe (2 r.ż.), stopniowe wydłużaniem się zdań.</p>
Pragmatyczny	<p>- Dotyczy społecznych reguł użycia języka.</p> <p>- Podstawę stanowi założenie funkcjonalistyczne przyjmujące, że dziecko jest motywowane do opanowywania mowy, ponieważ uzyskuje w ten sposób możliwość skutecznego komunikowania swoich pragnień i potrzeb.</p> <p>- Pozwala na wypracowanie umiejętności bycia mówią i słuchaczem.</p> <p>- Przebieg: od komunikacji z otoczeniem poprzez płacz i gesty do ubogacania niewerbalnych umiejętności komunikacyjnych poprzez akty mowy.</p> <p>- Przestrzeganie reguł dyskursu, naprzemienności, oczywistości odpowiedzi są konieczne dla skutecznego procesu komunikacji.</p>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Zalewska (2002-2003); Schaffer (2010, 2014); Cieszyńska-Rożek (2013, 2018); Porayski-Poska (2023).

Trzy pierwsze aspekty, czyli: fonologiczny, semantyczny, gramatyczny, utożsamiane są z kompetencją językową. Aspekt pragmatyczny natomiast wiąże się z nabywaniem

kompetencji komunikacyjnej. Kompetencja językowa oraz kompetencja komunikacyjna stanowią dwie znaczące linie procesu rozwoju językowego człowieka<sup>9</sup>, a rozwój języka jest ściśle powiązany z całościowym rozwojem człowieka.

Proces opanowania mowy przebiega w sposób stadialny, ściśle uporządkowany i porównywany jest do pokonywania kolejnych etapów w rozwoju motorycznym (Kuszak, 2014, s. 46). Pojawienie się mowy zależne jest od stopniowego ujawniania się predyspozycji. Dzieci osiągają pewne etapy rozwoju mowy w ustalonej kolejności i w stosunkowo jednakowym wieku życia. W ocenie rozwoju mowy dziecka należy kierować się przede wszystkim zasadą podmiotowości oraz indywidualizacji. Ważne, aby uwzględnić różnice indywidualne, kontekst kulturowy i językowy, cele i potrzeby oraz motywację, którymi kieruje się dziecko w procesie komunikowania się z innymi. Taka ocena prowadzi do skutecznej interwencji i wsparcia rozwoju mowy u dzieci.

Leon Kaczmarek zapoczątkował podział etapów rozwoju mowy, który jest powszechnie wykorzystywany przez logopedów. Wyróżnił cztery okresy: melodii (0-1 r.ż.), wyrazu (1-2 r.ż.), zdania (2-3 r.ż.), swoistej mowy dziecięcej (3-7 r.ż.) (Kaczmarek, 1953, s. 6). Zapoczątkowany przez L. Kaczmarka, został dopracowany i rozwinięty przez specjalistów z dziedziny logopedii, którzy opierając się na badaniach i obserwacjach, dokonali dalszych uaktualnień i rozszerzeń, dostosowując go do nieustannie uaktualnianej wiedzy i potrzeb praktyki logopedycznej i pedagogicznej.

---

<sup>9</sup> Nawiązując do treści przytaczanych w uprzednim podrozdziale termin kompetencja językowa został wprowadzony w 1965 roku przez językoznawcę i przedstawiciela natywizmu, Naoma Chomsky'ego służąc określeniu wiedzy językowej uwarunkowanej genetycznie, utajonej i nieświadomionej. Wiedza ta pozwala człowiekowi tworzyć wypowiedzi poprawne pod względem gramatycznym, a także odróżniać zdania gramatycznie poprawne od niepoprawnych. Kompetencja językowa wiąże się ze znajomością składni, czyli reguł tworzenia oraz rozumienia poprawnych zdań, fonologii pozwalającej nadawać zdaniom formę fonetyczną oraz semantyki, decydującej o znaczeniu zdań (Nowicka, 2005, s. 30). Zatem kompetencja językowa szczegółowo objaśnia mechanizm procesu tworzenia zdań. Jednakże tworzenie aktów mowy wymaga innej umiejętności, a mianowicie – kompetencji komunikacyjnej (Grabias, 1994, s. 32). Zaproponowane przez Della Hymes'a rozumienie kompetencji komunikacyjnej, zwraca uwagę, że zachowania językowe człowieka nie podlegają wyłącznie regułom gramatycznym, ale uwarunkowane są także sytuacyjnie i społecznie (Hymes, 1980, s. 49). Nawiązując do prezentowanych aspektów rozwoju języka, kompetencja komunikacyjna, bywa też zwana pragmatyczną. Pozwala ona na porozumiewanie się z innymi ludźmi odpowiednio do tego, kim są rozmówcy i do danej sytuacji społecznej (Kurcz, 2011, s. 154). Opisywana jest jako zdolność stosowania w adekwatny sposób wiedzy językowej w sytuacjach komunikacyjnych. Składowymi kompetencji komunikacyjnej jest zbiór umiejętności umożliwiających podejmowanie interakcji językowych w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych. Ważnym aspektem jest wiedza kulturowa, która odnosi się do realiów kręgu cywilizacyjnego, w którym używa się określonego języka. Stanowi podstawę wszelkich społecznych zachowań językowych (Dąbrowska, 2015, s. 30). Kontakt społeczny jest szczególnie ważny dla pełnego rozwoju kompetencji komunikacyjnej, ponieważ w ten sposób dziecko poznaje właściwości kultury, w jakiej wzrasta i będzie żyło (Kurcz, 2000, s. 85). Nabywana jest przez człowieka w procesie socjalizacji i niejako wymusza na nim pełnienie różnych ról społecznych. Poziom jej opanowania jest zależny od indywidualnych, psychicznych możliwości użytkownika języka oraz stopnia jego przystosowania do życia w danym środowisku (Porayski-Pomsta, 2009, s. 9; Królicka, 2019, s. 205).



Poszerzenie perspektywy ujmowania etapów rozwoju mowy pozwala na precyzyjne monitorowanie postępów dziecka oraz planowanie odpowiednich strategii terapeutycznych.

Podział etapów rozwoju mowy został poszerzony o dwa dodatkowe. Pierwszy z nich poprzedza fazę przedjęzykową i jest nazywany etapem przygotowawczym (prelingwalnym) trwającym w okresie płodowym, a drugi stanowi domknięcie przedstawianych faz będąc etapem mowy ukształtowanej (komunikacji językowej późnodziecięcej) i rozpoczyna się po ukończeniu 7 roku życia (Błeszyński, 2006; Hamerlińska-Latecka, 2012; Cieszyńska-Rożek, Korendo, 2018; Porayski-Pomsta, 2023). W celu ukazania różnorodnego sposobu ujmowania okresów rozwoju mowy poniżej przybliżono trzy klasyfikacje znane z literaturze oraz rozpowszechnione wśród pedagogów i nauczycieli.

Tabela 3. Okresy rozwoju mowy dziecka w ujęciu Jacka Błeszyńskiego

Wiek	Okresy
Od 3. do 9. miesiąca życia płodowego	Etap przygotowawczy <sup>10</sup>
Od urodzenia do 1. roku życia	Etap melodii (sygnału, apelu) Podokresy: - krzyk, - gruchanie, - głużenie, - gaworzenie.
Od 1. do 2. roku życia	Etap wyrazu (sygnału jednoklasowego).
Od 2. do 3. roku życia	Etap zdania (sygnału dwuklasowego).
Od 3. do 7. roku życia	Etap swoistej mowy dziecięcej (swoistych form językowych).
Powyżej 7. roku życia <sup>11</sup>	Etap mowy ukształtowanej.

Zródło: Błeszyński (2006).

Kolejną propozycją jest podział na stadia rozwojowe, który opracował Józef Porayski-Pomsta (2023). Autor wyróżnia:

- I. Stadium przedjęzykowe albo prelingwalne (niemowlęce):
  1. Faza zachowań symptomatycznych (0.-6./12. t.ż.);

<sup>10</sup> Etap przygotowawczy można zauważyć, że zaczyna się już wcześniej. Pierwsze trzy miesiące okresu płodowego, to okres tworzenia narządów, układów i zmysłów warunkujących prawidłowy rozwój mowy, np. w czasie 1. miesiąca zarysowuje się okolica głowy, od 19 dnia tworzą się oczy, a od 21 dnia pracuje serce; w 4. tygodniu pojawiają się: jama ustna, zawiązki narządów wewnętrznych, kończyn, oczu, uszy i nosa; w 6. tygodniu szczeka i żuchwa są całkowicie ukształtowane oraz tworzy się podniebienie; w 7. tygodniu tworzy się zawiązek języka, zaczyna zarastać podniebienie, otwierają się przewody nosowe, powstają kanały półkoliste ucha, a małżowina uszna przybiera kształt odziedziczony po rodzicach (Kornas-Biela, 2011). Okres o którym pisze J. Błeszyński to czas rozwijania wcześniej powstałych ww. narządów.

<sup>11</sup> Psychologia rozwoju podaje, że największe szanse na rozwój mowy przypadają na czas pomiędzy 2. r.ż. a okresem dojrzewania, kiedy to mózg jest szczególnie przystosowany do przyswajania umiejętności językowych (Kuhl, 2007, s. 48; Schaffer, 2014, s. 312).

2. Faza sygnałów apeli oraz pierwotnej wokalizacji, czyli głużenia – wytwarzania w torze głosowym dźwięków bez aktywnego udziału narządów artykulacyjnych, (charakter bezwarunkowy) (6./12. t.ż.- 5./7. m.ż.);
  3. Faza sygnałów apeli oraz naśladownictwa, czyli gaworzenia:
    - a) wytwarzanie w torze głosowym dźwięków przy aktywnym udziale narządów artykulacyjnych (charakter warunkowy);
    - b) naśladownictwo intonacji bez jej rozumienia (ok. 8. m.ż.);
    - c) echolalia (ok. 10. m.ż.).
- II. Stadium komunikacji językowej (werbalnej) wczesnodziecięcej:
1. Faza tworzenia wypowiedzi nierozczłonkowanych, holofraz lub wypowiedzi o jednej, izolowanej funkcji komunikacyjnej (9./12. – 17./19. m.ż.);
  2. Faza tworzenia wypowiedzi dwu-, trzywyrazowych lub wypowiedzi o funkcjach względnie zgeneralizowanych (17./19. m.ż. – 24./27. m.ż.);
  3. Faza tworzenia wypowiedzi rozbudowanych lub wypowiedzi wielofunkcyjnych (24./27. m.ż. - 36./42. m.ż.).
- III. Stadium komunikacji językowej (werbalnej) średniodziecięcej:
1. Faza pierwotnej konwersacji i pierwotnych form narracyjnych (przełom 3. i 4. r.ż. – koniec 5. r.ż.);
  2. Faza konwersacji zdecentrowanej i narracyjnych form utworzonych względnie samodzielnie (6.08. r.ż.).
- IV. Stadium komunikacji językowej (werbalnej) późnodziecięcej:
1. Faza rozwiniętej konwersacji i rozwoju form narracyjnych związanych z aktualną sytuacją mówienia (8.-10. r.ż.);
  2. Faza konwersacji i form narracyjnych oderwanych od aktualnej sytuacji mówienia (10.-12. r.ż.) (Porayski-Pomsta, 2023, s. 125-126).

Trzecią klasyfikacją jest typologia opracowana przez Jadwigę Cieszyńską-Rożek i Martę Korendo. Typologia przedstawia rozwój mowy dziecka, biorąc pod uwagę poszczególne umiejętności, które są rozwojowo oczekiwane w konkretnym wieku (tabela 4).

Tabela 4. Rozwój mowy dziecka opracowany przez Jadwigę Cieszyńską-Rożek oraz Martę Korendo

<b>Rozwój mowy dziecka</b>	
<b>Wiek</b>	<b>Umiejętności oczekiwane rozwojowo</b>
Pierwszy rok życia:	<p>2. m.ż.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- wokalizacje pierwszych samogłosek,</li> <li>- wydawanie dźwięków, które nie przypominają ludzkiej mowy.</li> </ul> <p>4. m.ż.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- doskonalenie repertuaru samogłosek,</li> <li>- pojawienie się pierwszych (prymarnych) spółgłosek.</li> </ul> <p>6. m.ż.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- powtarzanie (naśladowanie) sylab charakterystycznych dla języka narodowego,</li> <li>- gaworzenie samonaśladowcze.</li> </ul> <p>8. m.ż.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- naśladowanie, powtarzanie oraz samodzielna wokalizacja sylab,</li> <li>- rozumienie wypowiedzi o zabarwieniu emocjonalnym.</li> </ul> <p>9. m.ż.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pojawienie się gestu wskazywania palcem,</li> <li>- początek kształtowania się pola wspólnej uwagi oraz rozumienia intencji komunikacyjnych.</li> </ul> <p>10. m.ż.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pierwsze słowa zbudowane z sylab otwartych,</li> <li>- rozumienie prostych słów (najczęściej rzeczowników w mianowniku).</li> </ul> <p>12. m.ż.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rozumienie prostych poleceń, niektórych nazw osób, przedmiotów i czynności,</li> <li>- samodzielne wypowiadanie kilku wyrazów,</li> <li>- powtarzanie sylab i słów wypowiadanych przez dorosłego.</li> </ul>
Drugi rok życia:	<p>13. - 16. m.ż.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- posługiwanie się nazwami osób, przedmiotów i kilku czynności,</li> <li>- wyrazy głównie amorficzne, zbudowane z reduplikowanych sylab otwartych,</li> <li>- doskonalenie zdolności dzielenia uwagi z dorosłym.</li> </ul> <p>18. m.ż.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dalszy rozwój słownictwa, wypowiedzi w większości jednowyrazowe, rzadziej dwuwyrazowe bez odmiany,</li> <li>- rozwój rozumienia prostych zdań (głównie poleceń i zakazów).</li> </ul> <p>24. m.ż.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- stały wzrost słownictwa,</li> <li>- pojawienie się wypowiedzi dwuwyrazowych i początki fleksji, jako pierwsza pojawia się deklinacja,</li> <li>- w odmianie czasownika najczęściej używana jest 3 os. lp, także w znaczeniu 1 os. trybu orzekającego,</li> <li>- występują także formu 2 os. lp trybu rozkazującego.</li> </ul>
Trzeci rok życia:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- stały wzrost słownictwa,</li> <li>- rozwój systemu fonetyczno-fonologicznego (brak jedynie głosek dźwiękowych, stopniowe ustępowanie charakterystycznej miękkości spółgłosek),</li> <li>- Szybki rozwój konstrukcji składniowych (budowanie wszystkich typów zdań złożonych podrzędnie i współrzędnie),</li> <li>- wzrost sprawności komunikacyjnej i społecznej.</li> </ul>
Czwarty rok życia:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- stałe bogacenie słownictwa, budowanie zdań rozwiniętych i złożonych,</li> <li>- rozwój systemu fonetyczno-fonologicznego (pojawienie się głosek dźwiękowych, oprócz „r”),</li> <li>- częste używanie wyrazów nazywających cechy – wzrost liczby przymiotników i przysłówków,</li> <li>- spadek liczby neologizmów dziecięcych i błędów gramatycznych,</li> <li>- wiek pytań – lawinowo wzrastająca liczba pytań, pojawienie się pytania <i>dlaczego?</i>,</li> <li>- swobodne nazywanie relacji przestrzennych wyrażeniami przyimkowymi.</li> </ul>
Piąty i szósty rok życia:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- w pełni ukształtowany system fonetyczno-fonologiczny,</li> <li>- wzrost zdolności narracji,</li> <li>- początki kształtowania się wiedzy metajęzykowej,</li> <li>- znaczny wzrost kompetencji komunikacyjnej,</li> </ul>

	- swobodne operowanie elementami słownikowymi i gramatycznymi systemu językowego.
--	---

Źródło: Cieszyńska-Rożek, Korendo (2018).

W prezentowanych periodyzacjach można zauważyć podobieństwa oraz pewne różnice w podejściu do opisu etapów rozwoju mowy dziecka. Klasyfikacja J. Błeszyńskiego skupia się na podziale rozwoju mowy na kilka etapów, od momentu życia płodowego do osiągnięcia mowy ukształtowanej. Wyróżnia etap przygotowawczy, melodii, wyrazu, zdania oraz mowy ukształtowanej. Ten podział skupia się na różnych fazach rozwoju językowego dziecka, uwzględniając różne zdolności i umiejętności językowe w danym okresie życia. Uwzględnienie etapu przygotowawczego oraz etapu mowy ukształtowanej wyróżnia to podejście od pozostałych, których autorzy w swoich opracowaniach akcentują ważność czynników genetycznych, jednak w bezpośredni sposób nie wyszczególniają tych okresów w swoich klasyfikacjach. Z kolei J. Porayski-Pomsta dzieli rozwój mowy dziecka na cztery stadia: przedjęzykowe, komunikacji językowej wczesnodziecięce, średniodziecięce i późnodziecięce. Przyjęty podział jest oparty na koncepcji Jeana Piageta, który przyjmował, że rozwój mowy dziecka trwa do 12. roku życia. Dlatego też autor wyszczególnił stadia rozwoju mowy do tego wieku. Autor wyróżnia etapy wczesnego i późnego rozwoju mowy dziecka, uwzględniając różne fazy komunikacyjne i zdolności językowe. Zrezygnował także z użycia etapu wyrazu wprowadzonego przez L. Kaczmarka, ponieważ przyjmuje, że dziecko od początku swojego życia tworzy i przekazuje komunikaty (Porayski-Pomsta, 2023, s. 126). Natomiast opracowana przez J. Cieszyńską-Rożek i M. Korendo typologia przedstawia rozwój mowy dziecka z uwzględnieniem poszczególnych umiejętności oczekiwanych rozwojowo w określonym wieku. Ta klasyfikacja szczegółowo koncentruje się na rozwoju systemu językowego, m.in. na zdolności wypowiedzania słów, rozumienia poleceń, tworzenia zdań czy rozwijania słownictwa.

Teorie rozważające ontogenezę mowy uwzględniają zaskakującą zdolność dzieci do szybkiego posługiwania się słowami w sposób sensowny pomimo złożoności oraz wieloaspektowości systemu, jakim jest język. Oznacza to, że dzieci muszą przyswoić nie tylko słownictwo, ale także gramatykę. Ontogeneza mowy dziecka jest analizowana z perspektywy czterech aspektów: fonologii, semantyki, gramatyki i pragmatyki (Schaffer, 2010, s. 216). Przytoczone wyjaśnienie może wskazywać na szczególne zainteresowanie się rozwojem mowy z perspektywy przyswajania przez dziecko umiejętności językowych, a także kategorii gramatycznych i praktycznych. Zainteresowanie wzbudza także

stosunkowo krótki czas, w którym dokonuje się progres w rozwoju mowy dziecka (McNeill, 1980, s. 172). Od wypowiedzenia pierwszego słowa około 12 miesiąca życia do opanowania płynnej i poprawnej gramatycznie mowy w wieku około 4,5 lat. Jednocześnie wraz z rozwojem aspektu fonologicznego i gramatycznego intensywnie rozwija się zdolność rozumienia znaczeń słów i zdań, czyli semantyka oraz umiejętność dostosowania komunikatów do sytuacji społecznych, czyli pragmatyka (Birch, 2005, s. 123). Rudolph H. Schaffer pisze o tym, że wyjaśnienia dotyczące tego, w jaki sposób dzieci uczą się mówić w głównej mierze zawsze dotyczyły śledzenia rozwoju słownictwa wraz z wiekiem i dążenia do ustalenia, kiedy pojawiają się kategorie gramatyczne (Schaffer, 2010, s. 219).

Mimo różnic w strukturze klasyfikacji, wszystkie te podejścia mają na celu opisanie i zrozumienie etapów rozwoju mowy dziecka, w celu odpowiedniego monitorowania jego postępów i w razie potrzeby zastosowania odpowiedniej interwencji logopedycznej lub terapeutycznej. Wszystkie klasyfikacje podkreślają znaczenie różnych etapów rozwoju językowego, które wpływają na zdolności komunikacyjne i społeczne dziecka.

### Podsumowanie

Znajomość etapów rozwoju mowy dziecka jest niezwykle istotna zarówno dla pedagogów, jak i logopedów. Dzięki niej specjaliści mogą lepiej zrozumieć, jakie umiejętności językowe są typowe w określonym wieku i jak dostosować swoje metody nauczania do potrzeb dzieci. Wykorzystanie odpowiednich strategii dydaktycznych na poszczególnych etapach rozwoju mowy pozwala na skuteczną edukację, stymulowanie i rozwijanie komunikacji oraz wspieranie procesu nauki, np. czytania i pisanie. W rozdziale starano się rozróżnić oraz opisać rozwój języka oraz rozwój mowy dziecka, które są stosowane w literaturze logopedycznej i pedagogicznej. Rozwój języka dziecka różni się od rozwoju mowy dziecka. Język jest pojęciem szerszym, obejmującym zrozumienie i przyswajanie reguł gramatycznych, słownictwa, zdolności do komunikacji i rozumienia mowy innych osób. Natomiast mowa to wyrażanie języka za pomocą dźwięków, czyli zdolność artykulacyjna. Rozwój mowy wymaga zdolności kontrolowania narządów mowy i nauki produkcji dźwięków.

W rozdziale przedstawiono wybrane periodyzacje dotyczące rozwoju mowy dziecka. Istnieje wiele podejść i teorii, które różnią się w opisie poszczególnych etapów i zdolności językowych w danym wieku. Jednak każda z tych prac jest cenna dla teorii i praktyki pedagogicznej oraz logopedycznej. Pozwalają one zrozumieć złożony proces rozwoju mowy

i skuteczniej wspierać dzieci w rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych. Wiedza dotycząca następujących po sobie etapów rozwoju mowy dziecka przekłada się na świadomość i wrażliwość pedagogów i logopedów czuwających nad jej prawidłowym przebiegiem. Przez co, każda sytuacja wzbudzająca zaniepokojenie staje się dobrym powodem do podjęcia stosownych działań wspierających dziecko. Wdrożenie oddziaływania terapeutycznego jest możliwe po przeprowadzeniu specjalistycznej diagnozy. Ocena rozwoju każdego dziecka powinna charakteryzować się indywidualnym podejściem. Ze szczególnym uwzględnieniem kompleksowego wywiadu oraz zapoznaniem się ze stanem zdrowia oraz sytuacją rodzinną i społeczną dziecka. Do diagnozy wykorzystywane są klasyfikacje zaburzeń mowy, które zostały przybliżone w następnej części pracy.

#### **1.4. Klasyfikacje zaburzeń mowy**

Zamiarem podejmowanych rozważań teoretycznych jest między innymi ukazanie związku pomiędzy funkcjonowaniem psychospołecznym młodzieży w środowisku szkolnym a ich zdolnościami artykulacyjnymi oraz wadami wymowy, dlatego słusznym wydaje się być wprowadzenie w problematykę klasyfikacji zaburzeń mowy. Znajomość klasyfikacji zaburzeń mowy jest niezbędna w pracy pedagogów i logopedów, ponieważ umożliwia właściwą identyfikację oraz postępowanie terapeutyczne diagnozowanych nieprawidłowości w funkcjonowaniu werbalnym<sup>12</sup> uczniów i uczennic. Zrozumienie specyfiki problemu danego dziecka pozwala na dostosowanie odpowiednich metod terapeutycznych i dydaktycznych. W celu kompleksowego wsparcia pedagoga i logopedy mogą wykorzystywać różnorodne ćwiczenia, gry i materiały, które wspierają prawidłowy rozwój mowy oraz poprawną wymowę podopiecznych. Każdy uczeń i każda uczennica doświadczą unikalnych konsekwencji związanych ze zmaganiem się z nieprawidłowościami artykulacyjnymi. Zrozumienie klasyfikacji wykorzystywanych na gruncie logopedycznym i pedagogicznym pozwala na indywidualizację podejścia i wsparcia, co stanowi kluczowy element na drodze do sukcesu terapeutycznego oraz edukacyjnego.

Pojęcie *zaburzenia mowy* charakteryzuje się wielopłaszczyznowością. Najczęściej zaburzenia mowy są kojarzone z występowaniem nieprawidłowości artykulacyjnych. Jednakże zagadnienie to odnosi się do wszelkich trudności związanych z procesem

---

<sup>12</sup> Termin *nieprawidłowości w funkcjonowaniu werbalnym* wykorzystany za Danutą Emilutą-Ryzyą.

porozumiewania się językowego. Zazwyczaj jest ono ujmowane z perspektywy przyczyn oraz objawów (Sołtys-Chmielowicz, 2016, s. 21). Zróżnicowane ujmowanie zaburzeń mowy wynika z tego, że ich objawy były znane i opisywane od dawna, z kolei przyczyny odkrywane były znacznie wolniej i nadal nie można mówić o istnieniu ścisłej klasyfikacji wiążącej daną przyczynę z konkretnym zaburzeniem mowy. Mowa stanowi złożony układ funkcjonalny, a wystąpienie pojedynczego objawu nie wskazuje jednoznacznie na jego przyczynę. Ponadto brak jednolitości w etiologii spowodowany jest tym, że zdefiniowanie źródeł zaburzeń mowy, szczególnie u małych dzieci, jest trudne ze względu na konieczność uwzględniania czynników rozwojowych. Każda z potencjalnych przyczyn, zaliczanych do nieprawidłowości rozwojowych, może przyczyniać się do wystąpienia zaburzeń artykulacyjnych, jednakże te same zaburzenia mogą występować także u dzieci bez wadliwej artykulacji (Sawa, 1991, s. 49). Z tej przyczyny rodzą się trudności w opisach oraz klasyfikacjach zaburzeń mowy. Sytuacja ta może niekiedy wprowadzać zamęt definicyjny, zwłaszcza dla specjalistów rozpoczynających pracę, a także konieczność przyjęcia jednej opcji wykorzystywanej w trakcie procesu diagnozowania oraz wyznaczania ścieżki postępowania terapeutycznego.

Sam termin *zaburzenia mowy* może być synonimicznie ujmowany w literaturze, jako: deficyty mowy, defekty mowy, patologia mowy, zniekształcenia mowy, zaburzenia sprawności językowej czy zaburzenia komunikacji. Grażyna Jastrzębowska (2017, s. 362) definiuje zaburzenia mowy jako wszelkie patologiczne zachowania językowe<sup>13</sup>, od prostych wad wymowy, np. dotyczących wadliwej artykulacji niektórych głosek, np. w przypadku seplenienia, aż po całkowitą niemożność mówienia i/lub rozumienia, np. w przypadku afazji. Klasyfikacje różnią się pomiędzy sobą oraz reprezentują zróżnicowane podejście teoretyczne (Jastrzębowska, 2005, s. 343). Do najpopularniejszych na gruncie logopedii zalicza się podział na klasyfikację objawową opracowaną przez Leona Kaczmarka, przyczynową wprowadzoną przez Irenę Styczek oraz mieszaną, czyli przyczynowo-objawową zaproponowaną przez Halinę Mierzejewską oraz Danutę Emilutę-Rożę (Stecko, 2002; Hamerlińska-Latecka, 2012; Kędziora, 2015). Zaburzenia mowy rozpatrywane z punktu widzenia objawów opierają się na dźwiękowej postaci wypowiedzi w odniesieniu do przyjętej normy fonetycznej i wymagają szczegółowego opisu realizacji wymowy osoby badanej. Z kolej podejście przyczynowe zależne jest od etiologii

---

<sup>13</sup> Na wyjaśnienie zasługuje użyty przez autorkę zwrot *patologiczne zachowania językowe*, przez które rozumie wszelkie nieprawidłowości mowy prowadzące do zaburzeń komunikacji językowej, bez względu na ich przyczynę, objawy czy stopień nasilenia.

oraz patomechanizmów i wymaga ustalenia przyczyn nieprawidłowości w wymowie na podstawie wnikliwych badań (Minczakiewicz, 1997, s. 76).

Podstawą klasyfikacji objawowej L. Kaczmarka jest tekst, który został podzielony na trzy składowe, a mianowicie: treść, formę językową oraz formę dźwiękową (substancję foniczną). Dwa pierwsze składniki wypowiedzi słownej (tekstu) są równoważne językowo zorganizowanej wiedzy, przekazywanej w procesie komunikacji. Oznacza to, że są one myślą. Z kolei nośnikiem tej myśli jest substancja foniczna, dźwiękowa. Wyszczególnienie trzech elementów tekstu tworzy jednocześnie podział na trzy rodzaje zaburzeń mowy:

1. Zaburzenia treści, które powstają one na skutek chorób psychicznych oraz odstępstw od normy intelektualnej i obejmują trudności związane z :
  - procesem toku uogólniania i abstrakcji,
  - zachowaniem logiki w budowanych tekstach,
  - brakiem kontroli w ukierunkowaniu myślenia (np. rozkojarzenie).
2. Zaburzenia językowe, które powstają na skutek ogniskowych uszkodzeń mózgu, a objawiają się brakiem mowy lub jej niedokształceniem (np. afazja, alalia, głuchoniemota).
3. Zaburzenia substancji fonicznej, które dzielą się na:
  - zaburzenia płaszczyzny suprasegmentalnej, które obejmują zaburzenia tempa i rytmu wypowiedzi, a także zaburzenia głosowe (jąkanie, rynolalia, bełkot, bradyllalia oraz tachyllalia);
  - zaburzenia płaszczyzny segmentalnej (dyslalia), które obejmują zaburzenia artykulacyjne<sup>14</sup>, a ich przyczyną mogą być, m.in. uszkodzenia w obrębie aparatu obwodowego mowy, uszkodzenia słuchu, uszkodzenia ośrodków i dróg nerwowych bądź niesprzyjający wpływ środowiska,
  - zaburzenia płaszczyzny suprasegmentalnej oraz segmentalnej, które charakteryzują się złożonością zaburzeń, które objawiać się mogą np. w postaci palatolalii czy mutyzmu (Kaczmarek, 1975).

Typologia L. Kaczmarka została doceniona za uporządkowanie terminologiczne oraz pojęciowe zaburzeń w zakresie substancji oraz przełamanie mechanicznego biologizmu typowego dla klasyfikacji objawowych. Z kolei określanie wszystkich zaburzeń dotyczących płaszczyzny segmentalnej mianem dyslalii ocenia się jako

---

<sup>14</sup> Leon Kaczmarek w swoich rozważaniach zaznacza, że zaburzenia płaszczyzny segmentalnej mogą przekładać się na trudności w czytaniu i pisaniu.



niedostateczne (Grabias, 2014, s. 42). Analizując niniejszą klasyfikację można wnioskować o próbie łączenia mowy z funkcjami poznawczymi. Zważając, że myśl przypisywana jest dwóm składowym elementom: treści i formie językowej, traktowana jest przez autora jako wiedza przekazywana w procesie porozumiewania się. Przyjmując założenie, że porozumiewanie się jest procesem społecznym, a myśl stanowi podstawę przekazu, należy uznać, że jakiegokolwiek odstępstwa w zakresie jej formy dźwiękowej (fonicznej) będą decydowały o jakości tegoż procesu.

Klasyfikację przyczynową przedstawiła Irena Styczek, która przyjęła, że : *rodzaj zaburzeń mowy zależy od tego, które z ogniw wyodrębnionych w jej procesie uległo uszkodzeniu i w jakim stopniu* (Styczek, 1980, s. 55). Autorka dokonała podziału na zaburzenia zewnątrzpochodne oraz wewnątrzpochodne. Zaburzenia zewnątrzpochodne (egzogenne) wywoływane są czynnikami środowiskowymi przy braku zdiagnozowanych nieprawidłowości anatomicznych czy trudności psychologicznych. Zaburzenia w mowie wynikają z braku podnieć do mówienia, nadmiaru bodźców werbalnych uniemożliwiających dziecku podejmowanie komunikacji, lub nieprawidłowych wzorców wypowiedzi płynącymi od najbliższych w otoczeniu dziecka. Zaburzenia wewnątrzpochodne (endogenne), autorka nazwała *wadami mowy* i zaproponowała zaliczyć do tej grupy następujące:

- dysglosję – wiążąca się z zniekształcaniem dźwięków mowy lub niemożnością ich wytwarzania z powodu nieprawidłowej budowy narządów mowy lub obniżenia progu słyszalności;
- dysartię (anartrię) – charakteryzująca się zniekształcaniem dźwięków mowy lub niemożnością ich wytwarzania z powodu uszkodzenia ośrodków i dróg unerwiających narządy mowne, tj. artykulacyjnych, fonacyjnych, oddechowych);
- dyslalię (alalię) – będąca opóźnieniem w przyswajaniu języka na skutek opóźnionego wykształcenia się funkcji pewnych struktur mózgowych;
- afazję – oznaczająca częściową bądź całkowitą utratę znajomości języka z powodu uszkodzenia pewnych struktur mózgowych;
- jąkanie – czyli zaburzenia płynności mowy – rytmu oraz tempa, włączane do grupy nerwic;

- nerwice mowy, inaczej nazwane logoneurozami, do których zaliczone zostały: mutyzm, afonia, jąkanie, zaburzenia tempa mowy, modulacji siły oraz wysokości głosu u osób ze zdiagnozowanymi nerwicami;
- oligofazję – będąca niedokształceniem mowy spowodowanym niepełnosprawnością intelektualną;
- schizofazję – czyli mowa osób przejawiających zaburzenia myślenia, spowodowane zaburzeniami myślenia (Styczek, 1980, 250-251).

Przytoczona klasyfikacja została po raz pierwszy opublikowana ponad pięćdziesiąt lat temu, jednakże nadal jest jedną z najbardziej popularnych oraz wykorzystywanych w praktyce i zarazem przytaczanych w rozważaniach teoretycznych. Upływ lat związany z dokonanymi przeobrażeniami nie pozwala na pozostawienie tej klasyfikacji bez komentarza odnoszącego się do współczesnych oraz obowiązujących terminów. Przykładem jest celowe użycie terminu *niepełnosprawność intelektualna* przy charakterystyce oligofazji, zastępujące cytowane przez I. Styczek wykorzystywane ówczesnie pojęcie *upośledzenie umysłowe*. Ponadto zaznaczyć należy aktualność oraz upowszechnienie zapisu *dyzartia*.

Autorka przytoczonej klasyfikacji w bezpośredni sposób nie uwzględnia zaburzeń mowy wynikających z uszkodzenia słuchu, choć temat ten rozważa na łamach swojej książki (Styczek, 1980), z odniesieniem się do stopni uszkodzenia słuchu, charakterystyki mowy osób z uszkodzonym słuchem, zaleceń terapeutycznych czy kwestii aparatów słuchowych. Zaburzenia mowy wynikające z niedosłuchu zostały zakwalifikowane do dysglosji, co wprowadza w niepewność z powodu złożoności zaburzenia oraz przyczyn prowadzących do jego powstania. Obecnie dysglosja oznacza zaburzenie artykulacji na skutej wadliwej budowy języka. Na docenienie zasługuje rozróżnienie terminu *dysglosja* jako zaburzenia związanego z realizacją systemu fonologicznego i terminu *dyslalia* jako zaburzenia będącego wynikiem niemożności opanowania tego systemu. Niejasny jest zastosowany przez I. Styczek podział zaburzeń mowy na *zaburzenia mowy* (zaburzenia zewnątrzpochodne - egzogenne) oraz *wady wymowy* (zaburzenia wewnątrzpochodne - endogenne). To rozróżnienie czyni ten podział mało przejrzystym, ponieważ do grupy czynników zewnątrzpochodnych oprócz uwarunkowań środowiskowych zaliczyć również można, np. wszelkie wirusy, bakterie, napromieniowanie (Grabias, 2014; Jastrzębowska, 2017). Z kolei rozpatrywanie czynników wewnątrzpochodnych wyłącznie z perspektywy uwarunkowania genetycznego

także wydaje się być niedostatecznym, wykluczającym holistyczne spojrzenie na występujące trudności w procesie komunikacji i porozumiewania się.

Ujmowanie zaburzeń mowy wyłącznie z perspektywy jednego kryterium okazało się niewystarczające, dlatego dążono do utworzenia klasyfikacji uwzględniających objawy i przyczyny jednocześnie oraz biorących pod uwagę aspekt praktyczny, czyli możliwość jej zastosowania w diagnozowaniu i planowaniu postępowania terapeutycznego. Wśród najnowszych logopedycznych klasyfikacji zaburzeń mowy wymienia się klasyfikację S. Grabiasa oraz zestawienie form zaburzeń mowy H. Mierzejewskiej i D. Emiluty-Rozy (Jastrzębowska, 2017, s. 379).

Stanisław Grabias zauważa, że logopeda posiadający umiejętności diagnozowania procesów poznawczych, programowania i prowadzenia terapii, posiada kompetencje by budować język w umyśle ludzkim, a także usprawniać jego realizację oraz stabilizować rozpad języka wskutek uszkodzeń mózgu. Wyszczególnione umiejętności są niczym innym, niż strategiami postępowania logopedycznego. Proponowana klasyfikacja obejmuje trzy typy zaburzeń.

1. Zaburzenia mowy związane z niewykształconymi sprawnościami percepcyjnymi, w których priorytetem jest wdrożenie działań prowadzących do budowania kompetencji językowej, komunikacyjnej i poznawczej (kulturowej). Zaliczane są tu: głuchota i niedosłuch, alalia i dyslalia, oligofazja, autyzm, padaczki dziecięce.
2. Zaburzenia mowy związane z brakiem lub niedostatecznym wykształceniem sprawności realizacyjnych, przy zdobytych kompetencjach. W tym przypadku oddziaływania skupiają się wokół usprawniania realizacji różnych poziomów systemu komunikacyjnego. W grupie tej mówimy o dysglosji, gielkocie, jankaniu, dyzartii.
3. Zaburzenia mowy związane z rozpadem kompetencji językowej i komunikacyjnej, a celem postępowania logopedycznego jest stabilizowanie tego rozpadu lub odbudowa wszystkich typów kompetencji i usprawnianie realizacji. Dotyczy to afazji, pragnozji, schizofazji i demencji (Grabias, 2015, s. 29-33).

Przytaczana logopedyczna klasyfikacja jest niezwykle ważną współczesną typologią zaburzeń mowy ze względu na jej kompleksowy wymiar. Dokonany podział zachowuje logiczną oraz spójną strukturę skupiającą zaburzenia o zbliżonym podłożu oraz precyzuje sposób działania. Opracowanie to może okazać się cenne dla początkujących, ale nie tylko, logopedów poszukujących przejrzystej i ukierunkowanej klasyfikacji dostosowanej do każdego uczestnika terapii, od wieku dziecięcego, aż po późną dorosłość.

Drugą współczesną typologią jest zestawienie form zaburzeń mowy H. Mierzejewskiej i D. Emiluty-Rozy. Zamiarem autorek było stworzenie klasyfikacji służącej praktycznym działaniom logopedów podejmowanych w ramach: diagnozowania, planowania i realizowania usprawniania logopedycznego, prognozowania efektów prowadzonych działań, a także formułowania rokowań. Uwzględnia ona kryterium objawów oraz kryterium przyczyn. Istotnym elementem jest odniesienie się do różnorodnych uwarunkowań rozwoju mowy poprzez wskazanie przyczyn jego nieprawidłowego przebiegu organiczno-funkcjonalnych oraz środowiskowych, które jednocześnie oddziałują na sferę rozwoju psychicznego a tym samym na kształtowanie się umiejętności językowego porozumiewania się (Emiluta-Roza, 2014, s. 75). W tabeli 5. zaprezentowano zestawienie form zaburzeń mowy H. Mierzejewskiej i D. Emiluty-Rozy.

Tabela 5. Typologia form zaburzeń mowy H. Mierzejewskiej i D. Emiluty-Rozy

FORMA ZABURZEŃ MOWY	PRZYCZYNY(PATOMECHANIZM)		OBJAWY
	ENDOGENNE	EGZOGENNE	
Dyslalia anatomiczna (dysglosja)	- wady budowy aparatu artykulacyjnego, ograniczające lub uniemożliwiające – w różnych zakresach – prawidłową artykulację dźwięków mowy	-	- zakłócenia dźwięków mowy – dyslalia obwodowa
Dyslalia funkcjonalna	- obniżona sprawność aparatu artykulacyjnego, dysfunkcje i parafunkcje, np. dysfunkcja spowodowana alergią wpływająca na rozwój wymowy	- nieprawidłowe nawyki ruchowe w przebiegu czynności: żucia, gryzienia, połykania, oddychania, spowodowane zwykłe błędami	
Dyslalia słuchowa	- wady budowy lub funkcjonowania narządu słuchu, w efekcie niedosłuch, powodujący ograniczenie kontroli słuchowej, które przekładają się na zaburzenia artykulacyjne	-	
Dyslalia środowiskowa	-	- nieprawidłowe wzory wymowy, które funkcjonują w środowisku dziecka	
Różne dyzartrie	Uszkodzenie dróg nerwowych i jąder podkorowych lub mózdzku, powodujące niedowłady, porażenia lub ruchy mimowolne różnych partii mięśni aparatów: artykulacyjnego, oddechowego i fonacyjnego	-	- zaburzenia oddychania, fonacji, artykulacji i prozodii
Niedokształcenie mowy pochodzenia korowego	- uszkodzenia lub dysfunkcje oun przed wykształceniem się prawidłowo funkcjonujących: słuchu fonematycznego	-	

	lub/i kinestezji artykulacyjnej lub/i innych ogniw układu funkcjonalnego mowy		
Różne afazje	- anatomiczne uszkodzenia okolic kory mózgowej, w których były wykształcone funkcje słuchu fonematycznego lub/i kinestezji artykulacyjnej lub/i innych ogniw układu funkcjonalnego mowy, niezbędnych dla prawidłowego przebiegu komunikacji językowej (głosnej i w piśmie)	-	- zakłócenia rozwoju struktur językowych i przebiegu komunikacji językowej (głosnej i w piśmie) o różnym stopniu złożoności obejmującym fonemy, morfemy, wyrazy, zdania
Niedokształcenie mowy towarzyszące niepełnosprawnoś ci intelektualnej	- niepełnosprawność intelektualna, wpływająca na ograniczenie w wykształcaniu się i funkcjonowaniu systemu struktur językowych	-	
Niedokształcenie mowy w autyzmie	- autyzm jako zaburzenie o wieloczynnikowej etiologii, w której główne znaczenie mają dysfunkcje mózgowe	-	
Niedokształcenie mowy z powodu niedosłuchu	- niedosłuch głębszego stopnia (najczęściej prelingwalny)	-	- trudności w wykształcaniu się i utrwalaniu struktur językowych o różnym stopniu złożoności, a także elementów prozodycznych mowy
Środowiskowe ograniczenie mowy	-	- zubożenie sfery emocjonalno-motywacyjnej i/lub ograniczenie – w znacznym stopniu – stymulacji rozwoju umiejętności	
Środowiskowe zniekształcenie mowy	-	- nieprawidłowe wzory mowy środowiska dziecka	
Mutyzm	- psychogenne zablokowanie czynności mówienia, najczęściej na bazie dyspozycji systemu nerwowego		
Jąkanie	- bodźce nerwicorodne i dyspozycja systemu nerwowego		- zaburzenia oddychania, fonacji i prozodii - współwystępujące zniekształcenia dźwięków mowy

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Mierzejewska, Emiluta-Roza (2000); Emiluta-Roza (2014).

Prezentowana typologia zaburzeń mowy różni się podejściem teoretycznym od klasyfikacji logopedycznej S. Grabiasa. Charakteryzuje się dokonaniem identyfikacji zaburzeń mowy z perspektywy wywołujących je przyczyn oraz powiązania ich z określonymi zakresami objawów (Jastrzębowska, 2017, s. 382). Opracowany podział umożliwia rozpoznanie formy zaburzenia mowy poprzez ustalenie zakresu objawów i przyczyn oraz zrozumienie działającego patomechanizmu. Tym samym prowadzi do takiego zaprogramowania i realizacji usprawniania logopedycznego, które dąży do zwalczania przyczyn wywołujących dane zaburzenie, np. w przypadku dyslalii

funkcjonalnej wdraża się ćwiczenia czynności połykania, oraz usuwania objawów, czyli wykształcania różnych struktur językowych i likwidowania zaburzeń w zakresie czynności składających się na mowę (Emiluta-Rozya, 2014, s. 77). Zaprezentowane zestawienie form zaburzeń mowy stanowi spójną oraz przejrzystą strukturę ukazującą powiązania oddziałujących patomechanizmów oraz występujących objawów, co w znacznym stopniu ułatwia proces diagnozowania oraz planowania wsparcia terapeutycznego.

Wśród klasyfikacji zaburzeń mowy opisywanych w literaturze logopedycznej znajduje się również nawiązanie do typologii stosowanych w dziedzinie medycyny i psychiatrii do diagnozy i klasyfikacji różnych chorób i zaburzeń. Jedną z nich jest *Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych: ICD-10*<sup>15</sup> (ang. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems), w której zaburzenia mowy odnaleźć można w rozdziale dotyczącym *Zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania*, gdzie zostały wyszczególnione następujące kategorie uwzględniające zaburzenia mowy:

#### **F80 Specyficzne zaburzenia rozwoju mowy i języka:**

F80.0 Specyficzne zaburzenia artykulacji,

F80.1 Zaburzenia ekspresji mowy,

F80.2 Zaburzenia rozumienia mowy,

F80.3 Nabyta afazja z padaczką,

F80.8 Inne zaburzenia rozwoju mowy i języka,

F80.9 Zaburzenia rozwoju mowy i języka, nie określone.

**F83 Mieszane specyficzne zaburzenia rozwojowe** (sprzężenia zaburzeń rozwoju mowy i języka, umiejętności szkolnych oraz funkcji motorycznych).

#### **F84 Całościowe**<sup>16</sup> **zaburzenie rozwojowe:**

---

<sup>15</sup> Rewizja jedenasta (ICD-11) została wdrożona w 2022 roku, jednak nie ma jeszcze polskiej wersji językowej. Polska otrzymała 5-letni okres przejściowy na tłumaczenie oraz wdrożenie klasyfikacji ICD-11. Do tego czasu obowiązują wytyczne zawarte w ICD-10. Klasyfikacja ICD-10 jest wykorzystywana przez logopedów realizujących terapię logopedyczną w ramach Narodowego Funduszu Zdrowia.

Przedstawiana w ICD-11 terminologia zaburzeń różni się od zawartej w ICD-10. Przykładem nowego podejścia teoretycznego, zmian w nazewnictwie i klasyfikacji zaburzeń neurorozwojowych w ICD-11 mogą być autyzm i zespół Aspergera. W miejsce tych dwóch jednostek diagnostycznych powstała jedna główna kategoria – zaburzenia ze spektrum autyzmu, którą opisano w 7 różnych wariantach, uwzględniając poziom procesów poznawczych, głównie intelektu i języka (Jastrzębowska, 2019, s. 40).

<sup>16</sup> Termin *całościowe* zastosowany jako przeciwstawny do terminu *specyficzne*; należy rozumieć jako określenie podkreślające całościowy charakter zaburzeń rozwoju. Grupa tych zaburzeń charakteryzuje się jakościowymi nieprawidłowościami interakcji społecznych i wzorców porozumiewania się oraz ograniczonym, stereotypowym, powtarzającym się repertuarem zainteresowań i aktywności.

- F84.0 Autyzm dziecięcy,
- F84.1 Autyzm atypowy,
- F84.2 Zespół Retta,
- F84.3 Inne dziecięce zaburzenia dezintegracyjne,
- F84.4 Zaburzenie hiperkinetyczne z towarzyszącym upośledzeniem umysłowym<sup>17</sup> i ruchami stereotypowymi,
- F84.5 Zespół Aspergera.

**F94 Zaburzenia funkcjonowania społecznego rozpoczynające się zwykle w dzieciństwie lub w wieku młodzieńczym:**

- F94.0 Mutyzm wybiórczy.

**F98 Inne zaburzenia zachowania i emocji rozpoczynające się zwykle w dzieciństwie lub w wieku młodzieńczym:**

- F98.5 Jąkanie (zacinanie się)
- F98.6 Mowa bezładna (Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania ICD-10, 2000, s. 44-46).

Z kolei w XVIII rozdziale *Objawy, cechy chorobowe oraz nieprawidłowe wyniki badań klinicznych i laboratoryjnych niesklasyfikowane gdzie indziej ICD-10 w części Objawy i cechy chorobowe dotyczące mowy i głosu*, uwzględniono następujące zaburzenia:

**R47 Zaburzenia mowy niesklasyfikowane gdzie indziej:**

- R47.0 Dysfazja i afazja,
- R47.1 Dysartria i anartria,
- R47.8 Inne i nieokreślone zaburzenia mowy.

**R49 Zaburzenia głosu:**

- R49.0 Dysfonia,
- R49.1 Afonia,
- R49.2 Wysoki i niski nosowy dźwięk mowy,
- R49.8 Inne i nieokreślone zaburzenia głosu (Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych, 2009, s. 570)

Drugą klasyfikacją wykorzystywaną przez specjalistów z dziedziny psychiatrii jest *Diagnostyczny i Statystyczny Podręcznik Zaburzeń Psychiczych: DSM-5* (ang. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders). Zaburzenia mowy zostały

---

<sup>17</sup> W klasyfikacji ICD-10 stosuje się termin *upośledzenie umysłowe* (F70-F79).

zawarte w rozdziale dotyczącym zaburzeń neurorozwojowych. Te sklasyfikowane jako należące do kategorii *Zaburzenia komunikacji* są następujące:

**315.32 Zaburzenie językowe** (trudności w nabywaniu i używaniu języka, spowodowane deficytami w rozumieniu lub tworzeniu języka; trudności nie są związane z uszkodzeniem słuchu, niepełnosprawnością intelektualną, dysfunkcją ruchową, stanem neurologicznym, psychicznym lub ogólnomedycznym).

**315.39 Zaburzenia tworzenia dźwięków mowy** (utrzymującą się trudność z wytwarzaniem dźwięków mowy, zniekształcająca jej zrozumiałość oraz uniemożliwiająca przekazywanie werbalnych komunikatów, nie jest spowodowana uszkodzeniem słuchu),

**315.35 Zaburzenia płynności o początku w dzieciństwie** - jąkanie się (zaburzenia w płynności i schemacie czasowym mowy, niewłaściwe dla wieku; nie wynika z deficytu czuciowego lub ruchowego oraz stanu neurologicznego, psychicznego czy ogólnomedycznego).

**315.39 Zaburzenia komunikacji społecznej** (nieustępujące trudności w używaniu komunikacji werbalnej i niewerbalnej manifestujące się: trudnością dostosowania sposobu komunikacji do kontekstu sytuacyjnego, przestrzegania zasad rozmowy, rozumienia (wnioskowania) niejasno sformułowanych wypowiedzi oraz wypowiedzi niedosłownych, żartów, metafor itd. oraz deficytami w komunikowaniu się w celach towarzyskich).

**307.9 Nieokreślone zaburzenie komunikacji** (stosowane w przypadku, gdy dominują objawy charakterystyczne dla zaburzeń komunikacji, powodujące istotne kliniczne cierpienie lub upośledzenie w funkcjonowaniu społecznym, zawodowym lub obu jednocześnie, lecz nie spełniają kryteriów rozpoznania zaburzenia komunikacji lub jakiegokolwiek innego spośród zaburzeń neurorozwojowych).

Pozostałe zaburzenia mowy i komunikacji uwzględnione w kategorii zaburzeń neurorozwojowych, to:

**299.00 Zaburzenia należące do spektrum autyzmu** (nieustające trudności w komunikacji społecznej i w zakresie interakcji społecznych w wielu kontekstach; ograniczone, powtarzające się wzorce zachowań, zainteresowań lub czynności; znaczące kliniczne upośledzenie funkcjonowania w sferze społecznej, zawodowej i innych; początek objawów przypada na wczesny okres rozwoju; nie jest wywołane przez niepełnosprawność intelektualną oraz całościowe opóźnienie rozwoju) (Kryteria Diagnostyczne DSM-5, 2013, s. 21-25).

Z kolei mutyzm został umieszczony w kategorii zaburzeń lękowych:



**313.23 Mutyzm selektywny** (konsekwentna niemożność mówienia w określonych sytuacjach społecznych, w których oczekiwane jest posługiwanie się mową, pomimo mówienia w innych sytuacjach (Kryteria Diagnostyczne DSM-5, 2013, s. 112)

Głównym założeniem przytaczanych klasyfikacji medycznych jest pierwotność lub wtórność zaburzonych zachowań językowych w stosunku do zachowań niejęzykowych. W konsekwencji zakłada się występowanie zaburzeń obejmujących tylko mowę, np. dyslalię oraz zaburzeń, w których zaburzenia mowy są wtórne, np. dyzartria na tle zaburzeń motorycznych (Grabias, 2014, s. 47).

Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych - ICD-10 oraz Diagnostyczny i Statystyczny Podręcznik Zaburzeń Psychiczych DSM-5 to dwie klasyfikacje stosowane w dziedzinie medycyny i psychiatrii do diagnozy i klasyfikacji chorób i zaburzeń. Różnice zauważa się m.in. w zakresie ich stosowania, tzn. ICD-10 jest międzynarodową klasyfikacją wydaną przez Światową Organizację Zdrowia (WHO), używaną w całej medycynie, obejmującą zarówno choroby somatyczne oraz zaburzenia psychiczne i jest powszechnie stosowana na całym świecie, również w Polsce. Z kolei DSM-5 jest klasyfikacją specjalistyczną, skupioną wyłącznie na diagnozie i klasyfikacji zaburzeń psychicznych. Jest używana głównie przez psychoterapeutów, psychiatrów i psychologów, ponieważ została wydana przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatrii (APA) i jest najbardziej rozpowszechniona w Stanach Zjednoczonych. Mając na uwadze kryteria diagnostyczne zauważa się, że są one odmienne dla wielu zaburzeń, różnią się również w zakresie definicji i nazewnictwa niektórych chorób i zaburzeń, np. np. w ICD-10 specyficzne zaburzenia artykulacji (F80.0) w DSM-5 nazywane jest zaburzeniem tworzenia dźwięków mowy (315.35) lub zaburzenia rozumienia mowy (F80.0) określane jest mianem zaburzeń językowych (315.32). Może to wynikać z ich odmiennej struktury, ponieważ analizując podręcznik ICD-10 dostrzega się, że jest on skoncentrowany na organizacji chorób w systemie numerycznym z opracowanymi rozdziałami dla różnych kategorii chorób. Natomiast podręcznik DSM-5 jest oparty na diagnostyce klinicznej i zawiera szczegółowe kryteria diagnostyczne dla każdego zaburzenia. Mimo różnic, obie klasyfikacje mają swoje zalety i są używane w praktyce klinicznej oraz badaniach naukowych w celu diagnozy i leczenia różnych chorób i zaburzeń medycznych i psychicznych. W praktyce logopedycznej powszechna jest klasyfikacja ICD-10, która wykorzystywana jest przez specjalistów pracujących w ramach Narodowego Funduszu Zdrowia.

## Podsumowanie

W omawianym podrozdziale starano się podkreślić kluczową rolę znajomości klasyfikacji zaburzeń mowy przez logopedów i pedagogów. Rozważania na temat klasyfikacji zaburzeń mowy stanowią ważny punkt wyjścia dla profesjonalistów, którzy pragną rozwijać swoją wiedzę i umiejętności w obszarze logopedii. Dzięki temu mogą dostosować swoje podejście terapeutyczne do indywidualnych potrzeb podopiecznych i skutecznie wspierać ich rozwój. Na gruncie logopedii istnieją różnorodne typologie, takie jak objawowa, przyczynowa, czy mieszana, a każda z nich jest cenna do teorii i praktyki. Obranie danej klasyfikacji daje możliwość postawienia dokładnej diagnozy oraz zaplanowania odpowiedniego postępowania terapeutycznego. Dzięki wdrożonemu oddziaływaniu logopedzi i pedagodzy mogą efektywnie wspierać uczniów i uczennice z zaburzeniami mowy, dając im szansę na lepsze funkcjonowanie w społeczeństwie (Błęszyński, 2014a, s. 311).

### **1.5. Od zdolności artykulacyjnych do zaburzeń wymowy – wyjaśnienia terminologiczne**

Zagadnienie zdolności<sup>18</sup> należy do kręgu zainteresowania psychologów, zwłaszcza psychologii różnic indywidualnych i pedagogów ze względu na odkrywanie zdolności dzieci oraz rozpoznawanie i dostosowanie metod w pracy z uczniem zdolnym. Wśród przedstawicieli zajmujących się problematyką zdolności (Pietrasieński, 1976; Sękowski 2000; Strelau, 2002; Limont 2005; Ledzińska, 2008; Strelau, Zawadzki, 2008; Nęcka, 2009) obserwuje się odmienne stanowiska w zakresie prezentowanych koncepcji. Najczęściej przytaczaną definicją jest ujmowanie zdolności jako indywidualnej właściwości osobowości człowieka, której nie można sprowadzić do wykształconych nawyków, ale dzięki której można kształtować różnego rodzaju nawyki, sprawności i umiejętności (Hornowski, 2009, s. 36). Zdolności to takie różnice indywidualne, dzięki którym osoby przy jednakowej motywacji i uprzednim przygotowaniu w porównywalnych warunkach osiągają w uczeniu się i działaniu niejednakowe rezultaty (Pietrasieński, 1976, s. 736).

Przyjmując perspektywę poznawczo-rozwojową, którą reprezentował David H. Feldman, zdolności definiuje się jako pewną potencjalność danej osoby, która pozwala

---

<sup>18</sup> Pojęcie zdolności ujmowane jest w koncepcjach psychologicznych, pedagogicznych lub mieszanych łączących podejście psychologiczne i pedagogiczne, psychologiczne i społeczne lub pedagogiczne i społeczne (Limont, 2005; Sękowski, 2000).

na konstruktywne interakcje różnych aspektów doświadczania świata. Zdolności przejawiające się w odmiennych działaniach nie są związane z różnymi procesami leżącymi u ich podstaw, lecz z celami, dążeniami lub zainteresowaniami jednostki (Limont, 2005, s. 9). Utożsamianie zdolności z dyspozycjami poznawczym odnaleźć można również w pracach Czesława Nosala, który dokonał podziału na zdolności ogólne, czyli globalne dyspozycje umysłowe oraz specjalne, czyli zdolności ukierunkowane na odbiór i przetwarzanie określonego rodzaju bodźców, np. matematyczne, plastyczne (Nosal, 1990, s. 22).

Zagadnienie zdolności rozpatrywane jest pod różnymi względami. Próba uporządkowania definicyjnego jest zaproponowany przez Marię Ledzińską (2008, s. 53) podział uwzględniający główne perspektywy zagadnienia zdolności przedstawiane w literaturze. Autorka wyróżniła następujące cztery ujęcia zdolności jako:

- podstawowych właściwości intelektualnych, pozwalających na kształtowanie pozostałych umiejętności;
- względnie trwałej cechy procesów poznawczych, decydującej o wysokim poziomie osiągnięć w rozwiązywaniu zadań;
- rodzaju różnic indywidualnych wyjaśniających odmienne osiągnięcia w identycznych lub podobnych sytuacjach, bez precyzowania genezy tych różnic;
- aktualnych umiejętności wykonywania określonych zadań lub jako potencjalności, bądź ewentualnie maksymalnego możliwego stopienia sprawności, jaki można osiągnąć dzięki wrodzonym zadatkom.

Zdolności uwidaczniają się w aktywności własnej osoby, szybkości uczenia się, procesach poznawczych lub konkretnej dziedzinie działania. Inaczej rozumiane są w perspektywie pedagogicznej, psychologicznej i społecznej. Odmienność ujęć wynika z uwzględniania potrzeb i kontekstu społecznego (Limont, 2005, s. 14). Najbliższym ujęciem dla niniejszej pracy jest rozumienie zdolności jako indywidualnej właściwości osobowości człowieka warunkującej pomyślne rezultaty podejmowanych działań (Sękowski, Bilyakovska, 2011, s. 18). W celu pełnego wyjaśnienia przyjętego w tytule dysertacji określenia *zdolności artykulacyjne* należy przybliżyć również rozumienie pojęcia artykulacji.

Artykulacja jest procesem tworzenia się dźwięków mowy ludzkiej. Ściśle związana z precyzyjnymi ruchami narządów mowy przy realizacji głosek. Przyjmując za L. Kaczmarkiem (1966, s. 191) *artykulacja to ruchy i układ obwodowych nadawczych*

narządów mowy (warg, języka, podniebienia miękkiego, więzadeł głosowych) przy wymawianiu określonej głoski. Według *Słownika języka polskiego* (2005) artykulacja to sposób realizacji głosek. Głoska z kolei jest fizyczną reprezentacją fonemu, tzn. posiadającą zespół cech artykulacyjnych, akustycznych i audytywnych, będącą najmniejszym elementem dźwiękowej formy wypowiedzi (Pluta-Wojciechowska, 2019, s. 422). Prawidłowa artykulacja gwarantuje odpowiednie podstawy dźwiękowe mowy tworzące system językowy. Określone ciągi dźwięków mowy są elementami języka ściśle związanymi ze znaczeniem, jakie reprezentują (Łuczyński, 2005, s. 19). Artykulacja, czyli wymowa, jest sposobem uzewnętrzniania mowy wewnętrznej (potencjonalnej), a mowa wewnętrzna stanowi całokształt możliwości językowych danego człowieka (Styczek, 1967, s. 6).

Przyjęta w niniejszej pracy definicja zdolności artykulacyjnych została opracowana na podstawie przyjęcia rozumienia zdolności jako indywidualnej właściwości osobowości człowieka warunkującej pomyślne rezultaty podejmowanych działań (Sękowski, Bilyakovska, 2011) oraz definiowania artykulacji jako sposobu realizacji głosek (*Słownik Języka Polskiego*, 2005). Dlatego też **zdolności artykulacyjne** zdefiniowane zostały przez autorkę jako **swoista predyspozycja każdego człowieka warunkująca możliwość realizacji głosek, stanowiąca podstawę procesu porozumiewania się**. Definicja ta wskazuje na odniesienie zdolności artykulacyjnych do umiejętności kontrolowania oraz precyzyjnego wykonywania ruchów narządów mowy w celu wydawania określonych dźwięków (głosek) oraz tworzenia zrozumiałych i poprawnych artykulacyjnie struktur dźwiękowych (wypowiedzi). Zdolności artykulacyjne umożliwiają wyrażanie siebie za pomocą komunikacji werbalnej.

Wystąpienie jakichkolwiek zakłóceń w sposobie realizacji głosek prowadzi do wad wymowy<sup>19</sup>. Termin wada wymowy jest węższym od pojęcia zaburzenia mowy, ponieważ jest on używany w celu identyfikowania nieprawidłowości polegających na niemożności prawidłowego wymawiania dźwięków<sup>20</sup>. Zniekształcona realizacja fonemów polega na realizacji danego fonemu w sposób wykraczający poza właściwe normie pole realizacji tego fonemu, a zarazem mieści się w polu realizacji innych fonemów. Wady wymowy

---

<sup>19</sup> Na określenie wad wymowy używa się również terminu zaburzenia artykulacji (Sołtys-Chmielowicz, 2016). Wada wymowy jest odchyleniem od normy językowej, spowodowanym zmianami w budowie narządów mowy (nadawczych lub odbiorczych) lub dysfunkcją mechanizmów mowy (na poziomie centralnym lub obwodowym) (Styczek, 1980).

<sup>20</sup> Najczęstszą przyczyną nieprawidłowej artykulacji są wady w budowie bądź funkcjonowaniu narządów wchodzących w skład przestrzeni artykulacyjnej, tj. warg, policzków, języka, podniebienia, gardła i nosa (Jeżewska-Krasnodębska, 2015).

mogą przejawiać się zniekształcaniem głosek (deformacją – dyslalia właściwa), zastępowaniem głosek (substytucją – paralalia), opuszczaniem głosek (elizją – mogilalia) (Jastrzębowska, 2017, s. 365).

Wady wymowy określane są terminem *dyslalia*, jako zaburzenia polegające na nieprawidłowej wymowie głosek – jednej, wielu lub wszystkich (Demel, 1979; Styczek, 1980; Balejko, 1995; Minczakiewicz, 1997; Hamerlińska-Latecka, 2015; Sołtys-Chmielowicz, 2016; Jastrzębowska, 2017;). Termin dyslalia wywodzi się z foniatry i został utworzony dla określenia wszystkich rodzajów zaburzeń mowy o różnej etiologii (Balejko, 1995, s. 72). Jednoznaczne zdefiniowanie dyslalii nie jest proste, ponieważ w literaturze przedmiotu zachodzą rozbieżności terminologiczne, a dyslalią określa się nieprawidłowości o odmiennej etiopatogenezie<sup>21</sup> (Czaplewska, 2012; Hamerlińska-Latecka, 2012; Sołtys-Chmielowicz, 2016). Funkcjonują dwa zasadnicze ujęcia dyslalii. W pierwszym dyslalia rozumiana jest jako zejściowa lub mniej nasiloną postać alalii, czyli niedokształcenie mowy w wyniku uszkodzeń korowych mózgu<sup>22</sup>. W drugim dyslalia ujmowana jest za jednostkę wyodrębnioną z objawowej (symptomatologicznej) klasyfikacji zaburzeń mowy<sup>23</sup> i utożsamiana jest z wadami wymowy (zaburzeniami artykulacyjnymi) (Minczakiewicz, 1997; Lechta, 2011; Hamerlińska-Latecka, 2012; Sołtys-Chmielowicz, 2016).

Istnieją trzy zasadnicze typologie dyslalii: przyczynowe, ilościowe i jakościowe. Pierwsze skupiają na przyczynach. Drugie odnoszą się do liczby wadliwie wymawianych głosek lub cech dystynktywnych realizowanych nieprawidłowo. Trzecie wywodzą się z foniatry i określają rodzaje wad, przez co terminy występujące w klasyfikacjach jakościowych są powszechnie wykorzystywane przez specjalistów (Sołtys-Chmielowicz, 1997, 2016). Poszczególne klasyfikacje zostały zaprezentowane w tabeli 6.

---

<sup>21</sup> Warto zauważyć, że termin dyslalia występuje również w przytoczonych w niniejszej pracy klasyfikacjach zaburzeń mowy, lecz definiuje odmienne zaburzenia, np. w klasyfikacji zaburzeń mowy H. Mijejewskiej i D. Emiluty-Rozy, w której autorki zwracają uwagę, że termin zaburzenia mowy jest nadrzędnym w stosunku do terminu nieprawidłowości artykulacyjne, a w zaproponowanym zestawieniu form zaburzeń mowy uwzględniają także zaburzenia wymowy, tj. dyslalię anatomiczną (dysglosję), dyslalię funkcjonalną, dyslalię słuchową, dyslalię środowiskową (Jauer-Nirworowska, Emiluta-Roza, 2021). Klasyfikacja ta została opisana w poprzednim podrozdziale.

<sup>22</sup> Podejście to reprezentowane jest w pracach Ireny Styczek oraz Stanisława Gabiasa.

<sup>23</sup> Podejście to reprezentowane jest w pracach Leona Kaczmarka, Józefa Kani, Genowefy Demel, Danuty Emiluty-Rozy i Haliny Mierzejewskiej.

Tabela 6. Klasyfikacje dyslalii

<b>Klasyfikacje dyslalii</b>	
<b>Przyczynowe</b>	
Przyczynowa klasyfikacja Ireny Styczek	- dyslalia ekspresywna (motoryczna): mylenie w mowie i piśmie głosek różniących się tylko jedną cechą artykulacyjną, np. dźwięcznych i bezdźwięcznych; - dyslalia percepcyjna (słuchowa): trudność w wymowie głosek spowodowana nieprawidłowym wzorcem słuchowym.
Przyczynowo - objawowa klasyfikacja Haliny Mierzejewskiej i Danuty Emiluty-Rozy	- dyslalia anatomiczna (dysglosja): nieprawidłowa artykulacja spowodowana wadami budowy aparatu artykulacyjnego ograniczającymi lub uniemożliwiającymi prawidłową artykulację; - dyslalia funkcjonalna: zaburzona artykulacja spowodowana nieprawidłowymi nawykami ruchowymi w przebiegu czynności żucia, gryzienia, połykania, oddychania, bądź obniżoną sprawnością aparatu artykulacyjnego, dysfunkcjami i parafunkcjami; - dyslalia słuchowa: zaburzenia artykulacyjne spowodowane wadami budowy lub/i dysfunkcjami narządu słuchu; - dyslalia środowiskowa: zaburzenia wymowy spowodowane nieprawidłowymi wzorami wymowy w środowisku dziecka.
<b>Ilościowe</b>	
Ilościowa klasyfikacja Leona Kaczmarka	a) dyslalia jednoraka (wadliwa realizacja jednego fonemu); dyslalia wieloraka (wadliwa realizacja dwóch lub więcej fonemów); dyslalia całkowita (brak realizacji fonemów); b) dyslalia prosta (zmiana jednej cechy dystynktywnej); dyslalia złożona (zmiana dwóch lub więcej cech dystynktywnych) <sup>24</sup> .
Ilościowa klasyfikacja Antoniego Pruszewicza	- bełkotanie izolowane (wadliwa realizacja jednej głoski, mowa dobrze zrozumiała); - bełkotanie częściowe (dyslalia partialis): wadliwa realizacja niewielu głosek, zrozumiałość mowy nieznacznie zmniejszona; - bełkotanie wielorakie (dyslalia multiplex): wadliwa realizacja wielu głosek, zrozumiałość mowy znacznie zmniejszona; - bełkotanie uogólnione (dyslalia universalis): zaburzenia artykulacji samogłosek, mowa zupełnie niezrozumiała.
<b>Jakościowe</b>	
Klasyfikacja foniatryczna (za Anną Sołtys-Chmielowicz)	Podział dyslalii ogólny: - mogilalia: brak głoski - paralalia: zastępowanie głoski; - dyslalia właściwa: zniekształcanie głosek; Podział dyslalii szczegółowy: - rotacyzm; - sygmatyzm; - lambdacyzm; - kappacyzm; - betacyzm <sup>25</sup> .
Językoznawcza klasyfikacja Józefa Kani	a) zaburzenia paradygmatyczne (dotyczące zasobu głosek) <sup>26</sup> : - elizja (mogilalia): • elizja pełna: obejmująca wszystkie pozycje w wyrazie – nagłos śródgłos, wygłos; • elizja ograniczona: nieprawidłowa realizacja w jednej pozycji w wyrazie, np. w nagłosie, gdy w innych pozycjach występuje substytucja;

<sup>24</sup> Leon Kaczmarek tworząc niniejszą klasyfikację dyslalii uwzględnił zarówno liczbę wadliwie realizowanych fonemów, jak i cech dystynktywnych. W celu pełnej diagnozy zalecał, aby stosować równocześnie oba człony klasyfikacji, np. dyslalia wieloraka złożona.

<sup>25</sup> Precyzyjne dookreślenie rodzaju wad wymowy jest możliwe dzięki połączeniu podziału ogólnego ze szczegółowym, np. pararotacyzm oznacza zastępowanie głoski *r* inną głoską.

<sup>26</sup> Podział opracowany na podstawie klasyfikacji foniatrycznej.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• elizja całkowita: gdy zaburzenia daje się sprowadzić do formy: fonem spółgłoskowy = zero fonetyczne;</li> <li>• elizja częściowa: gdy zmianie ulega sąsiedni segment wokaliczny lub w gdy w miejscu fonemu pojawia się segment ezszerowy; <ul style="list-style-type: none"> <li>- substytucja (paralalia);</li> <li>- deformacja (dyslalia właściwa)</li> </ul> </li> </ul> <p>b) zaburzenia syntagmatyczne (dotyczące struktury wyrazu):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pierwotne: <ul style="list-style-type: none"> <li>• zmiany ilościowe (elizje głosek, sylab, części wyrazów, redukcje grup spółgłoskowych, wstawki);</li> <li>• zmiany jakościowe (asymilacje, dysymilacje, strukturalizacja grup spółgłoskowych, całkowita zmiana postaci wyrazów);</li> <li>• zmiany kombinowane;</li> <li>• zmiany niesystemowe; <ul style="list-style-type: none"> <li>- wtórne (zmiany w obrębie wyrazów spowodowane substytucjami).</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>
Klasyfikacja Barbary Ostapiuk	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dyslalia fonetyczna (głoska normatywna fonemowo, nienormatywna fonetycznie);</li> <li>- dyslalia fonemowa (głoska nienormatywna fonemowo, normatywna fonetycznie);</li> <li>- dyslalia fonemowo-fonetyczna (głoska nienormatywna fonetycznie oraz fonemowo);</li> <li>- dyslalia parafonetyczna pozafonemowa (głoska zawiera cechy dystynktywne różnych klas głosek);</li> <li>- dyslalia pseudofonetyczna pozafonemowa (zachowanie dźwiękowe trudne do określenia jako głoska);</li> <li>- dyslalia pozafonetyczna pozafonemowa (brak realizacji, zero fonetyczne).</li> </ul>

Zródło: Opracowanie własne na podstawie: Kaczmarek (1975); Styczek (1980); Pruszewicz (1992); Mierzejewska, Emiluta-Rozya (2000); Ostapiuk (2000); Kania (2001); Sołtys-Chmielowicz (2016); Pluta-wojciechowska (2012).

Klasyfikacje dyslalii opisywane w literaturze, reprezentują różnorodne metody kategoryzowania zaburzeń wymowy. Można dokonać podziału na kilka głównych kategorii, takich jak przyczynowe, ilościowe, jakościowe, językoznawcze i foniatryczne. Porównując przytoczone klasyfikacje, można zauważyć, że każda z nich koncentruje się na różnych aspektach dyslalii, biorąc pod uwagę odmienne czynniki, takie jak przyczyny, liczba i rodzaj zaburzeń fonetycznych i fonologicznych, a także kontekst językowy i środowiskowy. Wybór odpowiedniej klasyfikacji może zależeć od specyfiki opisywanego przypadku, potrzeb terapeutycznych, bądź preferencji specjalisty. W niniejszej pracy wybrano klasyfikację foniatryczną, ponieważ terminologia stosowana w tej klasyfikacji jest powszechnie akceptowana i wykorzystywana w orzecznictwie, co ułatwia komunikację między specjalistami z różnych dziedzin, jak również z rodzicami i opiekunami dzieci z zaburzeniami mowy. Ujednolicony język umożliwi precyzyjne i spójne opisywanie zaburzeń, co jest niezbędne przy diagnozowaniu, planowaniu terapii i monitorowaniu postępów. Ponadto terminologia foniatryczna jest dobrze znana logopedom i pedagogom pracującym w szkołach. Dzięki temu specjaliści ci mogą łatwo identyfikować i opisywać problemy z mową swoich uczniów i uczennic, co pozwala na szybsze wdrażanie

odpowiednich interwencji i wsparcie edukacyjne. Znajomość terminologii ułatwia współpracę między nauczycielami a logopedami oraz innymi specjalistami, co jest kluczowe dla skutecznego wsparcia dzieci z zaburzeniami mowy. Wreszcie, sformułowania używane w klasyfikacji foniatrycznej jasno wskazują na konkretną głoskę lub grupę głosek, które są zaburzone w mowie. Takie precyzyjne określenia pozwalają na dokładną diagnozę i zrozumienie natury problemu i jest fundamentem dla skutecznej terapii.

Analiza przytaczanych w pracy klasyfikacji dyslalii pozwala wnioskować o przyczynach wad wymowy, gdyż wskazują one na etiologię tych zaburzeń w swoich opisach. Podsumowując, dyslalia jest zaburzeniem wymowy, które może wynikać z różnych przyczyn. Klasyfikacje dyslalii często uwzględniają tę różnorodność, wskazując na przyczyny organiczne, funkcjonalne, percepcyjne i środowiskowe. W tabeli 7. zastała zaprezentowana próba ujęcia tychże przyczyn.

Tabela 7. Przyczyny dyslalii

<b>Przyczyny</b>	<b>Charakterystyka</b>
Anatomiczne i fizjologiczne	- wady budowy narządów mowy, np. rozszczep podniebienia, krótkie wędzidło języka, wady zgryzu, - dysfunkcje narządów mowy, np. obniżone napięcie mięśniowe.
Neurologiczne	- uszkodzenia ośrodkowego układu nerwowego prowadzące do zaburzeń kontroli pracy mięśniami odpowiedzialnych za mowę, - zaburzenia rozwojowe, np. opóźniony rozwój mowy, zaburzenia ze spektrum autyzmu.
Percepcyjne	- problemy ze słuchem, np. ubytki słuchu, zaburzenia przetwarzania słuchowego, utrudniające prawidłowe odbieranie i naśladowanie dźwięków mowy.
Funkcjonalne	- nieprawidłowe nawyki bądź niewłaściwe wzorce artykulacyjne, które nie są wynikiem nieprawidłowości anatomicznych czy neurologicznych.
Środowiskowe	- niedostateczna stymulacja rozwoju mowy w środowisku dziecka, - naśladowanie błędnych wzorców mowy przez dzieci, np. od rodziców z zaburzeniami wymowy, - ograniczone bądź ubogie doświadczenia językowe dziecka, które mogą wynikać m.in. z długiego okresu hospitalizacji.

Źródło: Opracowanie własne.

Ważne jest, by pamiętać, że przyczyny dyslalii mogą być złożone i wzajemnie przenikające się. Często konieczne jest przeprowadzenie kompleksowej oceny przez wielu specjalistów, np. laryngologa, neurologa, logopedę, aby móc zidentyfikować czynniki przyczyniające się do zaburzeń mowy oraz zaplanować odpowiednią interwencję terapeutyczną.



## Podsumowanie

Niniejszy podrozdział prezentuje analizę zagadnień związanych ze zdolnościami artykulacyjnymi i ich wpływem na występujące zaburzenia wymowy. Zdolności artykulacyjne są przedmiotem zainteresowania psychologów, pedagogów oraz innych specjalistów, którzy rozpatrują je w kontekście indywidualnych różnic i potencjalnych zdolności. Zróżnicowane stanowiska i koncepcje badaczy, takich jak M. Ledzińska, W. Limont czy E. Nęcka, podkreślają znaczenie zdolności jako indywidualnej właściwości osobowości. Definicje zdolności obejmują zarówno pojmowanie ich jako wrodzonych predyspozycji, jak i jako aktualnych umiejętności czy potencjalności.

Artykulacja, rozumiana jako proces tworzenia dźwięków mowy, jest ściśle powiązana z precyzyjnymi ruchami narządów mowy. Prawidłowa artykulacja jest fundamentem efektywnej komunikacji i stanowi podstawę systemu językowego. Zakłócenia w tym procesie prowadzą do wad wymowy, określanych mianem dyslalii, która obejmuje różne rodzaje nieprawidłowości artykulacyjnych, od zniekształcania głosek po ich opuszczanie. Klasyfikacje dyslalii, prezentowane w podrozdziale, ukazują różne podejścia do kategoryzacji zaburzeń wymowy, uwzględniając przyczyny anatomiczne i fizjologiczne, neurologiczne, percepcyjne, funkcjonalne, i środowiskowe.

Jako istotna dla pracy oraz analizy przeprowadzonych badań została wybrana klasyfikacja foniatryczna. Jej powszechne akceptowanie w orzecznictwie i znajomość wśród specjalistów, ułatwia diagnozę i terapię. Podsumowując, rozdział ten prezentuje wszechstronne spojrzenie na problematykę zdolności i zaburzeń artykulacyjnych, stanowiąc cenny wkład w zrozumienie całości podejmowanych rozważań.

## **Rozdział 2. Rozwój psychospołeczny młodzieży z perspektywy rozwoju człowieka**

W niniejszym rozdziale skupiono się na zaakcentowaniu teorii i koncepcji rozwoju człowieka ze szczególnym uwzględnieniem tych, które swymi założeniami odnoszą się funkcjonowania psychospołecznego młodzieży. Starano się dokonać zestawienia najistotniejszych koncepcji funkcjonujących na gruncie psychologii rozwojowej, a co ważne wykorzystywanych także na gruncie nauk pedagogicznych. W sposób szczegółowy skoncentrowano się na charakterystyce wybranej kluczowej teorii dla prowadzonych badań.

### **2.1. Pojęcie rozwoju i zmiany rozwojowej**

Rozwój jest pojęciem które zawsze odnosi się do zmian (przemian, przekształceń) o określonym ukierunkowaniu niezależnie od oceny tego kierunku (pozytywnej bądź nie). Na przestrzeni lat pojęcie rozwoju było definiowane w różnorodny sposób (filozoficzny bądź teoretyczny), jednak wszelkie koncepcje za punkt wspólny obierały dokonującą się zmianę. Odmienne stanowiska wynikają ze sposobów badania rozwoju, mechanizmów wyjaśniających rozwój oraz postrzegania natury rozwoju (Tyszkowa, 2005, s. 46-47; Kielar-Turska, 2011, s. 22). Interesującym są zmiany zachodzące w człowieku w całym okresie jego życia, od narodzin do późnych lat życia. Dotyczą one funkcjonowania w różnych obszarach, zachowań w określonych sytuacjach, relacji z innymi ludźmi, sposobu postrzegania i oceniania otaczającego świata oraz samego siebie, a także zmian sprawności fizycznej i powierzchowności (Brzezińska, 2001, s 19).

Współcześnie termin *rozwój* rozumiany jest jako wzrost bądź zmiana w obrębie czynności, funkcji i procesów psychicznych, które traktowane są jako wzajemnie uzupełniające się, ponieważ rozwój charakteryzują zmiany oznaczające wzrost. Brak określenia danych punktów końcowych, do których zmierzają zmiany (progres) uniemożliwia ocenę rozwoju (Trempała, 2011b, s. 29). W pierwszym znaczeniu wzrost dotyczy przejścia od postaci niższych do wyższych, mniej doskonałych do bardziej doskonałych, mniej złożonych do bardziej złożonych. Rozumienie rozwoju jako zmiany wiąże się z długotrwałym procesem ukierunkowanego różnicowania się czynności, funkcji i procesów psychicznych (Trempała, 2011b, s. 29).

Istotą rozwoju jest zmiana zachodząca w czasie, a zrozumienie procesu rozwoju jest zależne od sposobu ujmowania zmiany. Przez pojęcie zmiany rozwojowej rozumie się zmiany jednokierunkowe, nieodwracalne, trwałe i autonomiczne (tzn. całościowo lub w dominującej części spowodowane działaniem czynników tkwiących wewnątrz danego układu ewoluującego). Kluczowe przyczyny zmian tkwią w wewnątrz zmieniającego się układu. Nie są one inicjowane żadnymi zewnętrznymi czynnikami. Czynniki zewnętrzne mogą jedynie zachodzącą zmianę podtrzymywać, przyspieszać bądź opóźniać (Brzezińska, 2001, s. 42; Tyszkowa, 2005, s. 49). Zmiana rozwojowa nie może być tymczasowa, przypadkowa, ani łatwo odwracalna (Schaffer, 2010, s. 1).

Zmiany rozwojowe mogą być dzielone na różne kategorie w zależności od przyjętego kryterium, np. rozpatrując sfery zmian rozwojowych wyróżnia się fizyczną, poznawczą i społeczną, które funkcjonują we wzajemnej zależności. Sfery te można charakteryzować następująco:

- fizyczna – obejmuje zmiany wymiarów, kształtu i właściwości ciała oraz odczuwania i spostrzegania świata fizycznego. Badania z zakresu tej sfery dotyczą m.in. procesów fizjologicznych związanych z dojrzewaniem płciowym;
- poznawcza – obejmuje zmiany czynności umysłowych, zachodzące w myśleniu, pamięci, rozwiązywaniu problemów. Badania skupiają się wokół zagadnień uczenia się, osłabienia pamięci, powiązania ilorazu inteligencji a funkcjonowaniem poznawczym;
- społeczna – obejmuje zmiany związane ze stosunkami międzyludzkimi. Badania w tej sferze dotyczą umiejętności społecznych oraz indywidualnych różnic osobowości (Boyd, Bee, 2008, s. 23).

Anna Brzezińska (2001) wyróżniła cztery współzależne od siebie poziomy ujmowania zmian rozwojowych, do których zaliczyła: 1. poziom społeczny (zmiany relacji osoba – otoczenie); 2. poziom osobowości (zmiany osobowości); 3. poziom poznawczy (zmiany struktur umysłowych– poznawczo-emocjonalno-motywacyjnych); 4. poziom behawioralny (zmiany zachowania). Wzajemna zależność poziomów od siebie oznacza, że zmiana w jednym obszarze może być skutkiem bądź przyczyną zmian w pozostałych obszarach, lub może tylko towarzyszyć zmianom w innych obszarach, jeżeli istnieje inna przyczyna inicjująca zmiany (Brzezińska, 2001, s. 45).

Z kolei mówiąc o rodzajach zmian wymienia się rozwojowe zachodzące w zakresie uniwersalnym, wspólnym dla danej grupy osób oraz indywidualnym. Zostały one zaprezentowane w tabeli 8.

Tabela 8. Rodzaje zmian rozwojowych

Zmiany	Charakterystyka / cechy
Uniwersalne	- powszechnie występujące zmiany w rozwoju człowieka w określonym wieku/ w określonej grupie wiekowej, - zmiany wynikają z normatywnych zdarzeń życiowych powiązanych z wiekiem, - wiążą się ze zmianami biologicznymi wyznaczanymi przez tzw. zegar biologiczny, - wzór uniwersalnych zmian jest kształtowany również pod wpływem uniwersalnych cech środowiska życia ludzi, w tym kultury danego środowiska, tzw. zegara, społecznego (zbioru norm wiekowych).
Wspólne	- powszechnie występujące zmiany w gronie wszystkich członków danej grupy dzielącej doświadczenia w określonym wieku życia (tj. kohorcie, grupy pokoleniowej), - zmiany wiążą się z wpływami normatywnych zdarzeń biologicznych i społecznych wyznaczających doświadczenie ontogenetyczne – zmiany uruchamiane pod wpływem zegara biologicznego i społecznego.
Indywidualne	- zmiany specyficzne dla danej jednostki, które są pochodną wyjątkowych osobistych przeżyć, - unikalny charakter zmian wynikający z pozanormatywnych wpływów losowych, biologicznych i społecznych, - różnice zmian indywidualnych wiążą się z: <ul style="list-style-type: none"> <li>• cechami genetycznymi, np. kolor włosów;</li> <li>• cechami genetycznymi i społecznymi, np. inteligencja i osobowość;</li> <li>• czasem wystąpienia danego zjawiska we właściwym rozwojowo czasie, np. okres krytyczny, okres szczególnej wrażliwości, rozwój atypowy.</li> </ul>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Brzezińska (2001); Boyd, Bee (2008); Trempała (2011).

Wymieniane rodzaje zmian rozwojowych powstały na gruncie teorii Paula Baltesa, który zaproponował pionierską wizję odejścia wiązania rozwoju wyłącznie z wiekiem, na rzecz perspektywy ciągłości rozwoju w całym cyklu życia wskazując na zależność przebiegu rozwoju człowieka w zależności od interakcji czynników biologicznych i społecznych (Birch, 2005, s. 10). Współcześnie zauważa się zwrot kierunku analizy czynników decydujących o rozwoju z uniwersalnych i stałych na indywidualne i zmienne. Coraz wyraźniej akcentowana jest rola aktywności własnej podmiotu oraz holizmu dokonujących się zmian rozwojowych (Trempała, 2011a, s. 63). Holistyczne ujęcie nakazuje patrzeć na człowieka jako jedność w wymiarze bio-psycho-społecznym, do którego zalicza się:

- organizm (somę, bios), który podlega metabolizmowi i presji własnych potrzeb biologicznych i jest podatny na traumatyczne działanie różnorodnych czynników zewnętrznych;

- psychikę (psyche), czyli życie wewnętrzne, polegające na: odbiorze bodźców wewnętrznych i zewnętrznych, odczuwaniu ich, ocenie i podejmowaniu decyzji o aktualnym zachowaniu się;
- socjo (polis), tzn. człowiek jako istota społeczna podlega wymaganiom i oczekiwaniom społecznym, nabywa umiejętności, które pozwalają na sprostanie im, zgodnie ze swoimi wewnętrznymi możliwościami i zasobami oraz podlega jednocześnie wpływom interakcyjnym swego środowiska;
- duchowość (dusza) człowieka, która wiąże się z wyodrębnianiem siebie jako istoty ludzkiej, postrzeganiem sensu własnego życia oraz religijnością (Becelewska, 2006, s. 9).

### Podsumowanie

Rozwój człowieka jest procesem prowadzącym do osiągnięcia coraz doskonalszych oraz bardziej złożonych czynności, funkcji i procesów psychicznych. Proces ten jest długotrwały, ponieważ trwa przez całe życie, od narodzin do późnej dorosłości, a jego przebieg zależy od przenikającego się oddziaływania czynników biologicznych, społecznych i indywidualnych. Rozwój prowadzi do zmian rozwojowych decydujących o funkcjonowaniu psychicznym i społecznym człowieka. Znajomość teorii rozwoju człowieka przez pedagogów i logopedów pozwala zrozumieć różnice w rozwoju psychicznym, emocjonalnym i społecznym u uczniów i uczennic w różnym wieku, dostrzec i zidentyfikować ewentualne trudności i problemy, czy rozpoznawać potencjał i zdolności uczniów i uczennic oraz pomóc im w rozwijaniu ich talentów. Wykorzystanie wiedzy na temat rozwoju człowieka umożliwia dostosowanie metodyki nauczania i podejmowanych działań logopedycznych do potrzeb i możliwości podopiecznych.

### **2.2. Teorie rozwoju człowieka – rozwój w okresie dorastania a rozwój w okresie całego życia**

Znajomość psychologicznych teorii rozwoju jest niezwykle istotna dla pedagoga i logopedy, ponieważ są one szeroko wykorzystywane na gruncie edukacyjnym i pozwalają na efektywniejszą pracę z uczniami i uczennicami, lepsze rozumienie ich potrzeb i wsparcie w osiągnięciu pełnego potencjału rozwojowego. Dokonanie jasnego i jednolitego podziału koncepcji opisujących rozwój człowieka nie jest zadaniem możliwym z racji ujmowania dokonujących się zmiany rozwojowych w życiu człowieka z perspektywy odmiennych

paradygmatów teoretycznych (Tyszkowa, Przetacznik-Gierowska, 2005, s. 193). Klasyfikacje teorii i koncepcji dokonywane są na podstawie rodzaju zmian rozwojowych, charakteru procesu rozwoju, stadialności i ukierunkowania, celowości bądź autonomiczności czy temporalność dokonujących się zmian (Boyd, Bee, 2008; Liberska, 2011; Tyszkowa, Przetacznik-Gierowska, 2005). Wśród najczęściej dokonywanego podziału znajdują się teorie i koncepcje zaprezentowane w tabeli 9.

Tabela 9. Teorie i koncepcje rozwoju człowieka

<b>Podejście</b>	<b>Teoria / koncepcja</b>	<b>Założenia</b>
Psychoanalityczne	Teoria rozwoju psychoseksualnego Freuda	Osobowość człowieka rozwija się w pięciu fazach od urodzenia do wieku młodzieńczego. Rozwój i zachowanie zdeterminowane siłami i procesami nieświadomymi, ale ważne są również doświadczenia nabywane w kontaktach społecznych, głównie w relacjach z rodzicami.
	Teoria indywidualizacji Junga	Zmiany rozwojowe psychiki zachodzą <b>całe życie</b> i mogą mieć charakter progresywny, jak i regresywny. Rozwój polega na stopniowym różnicowaniu struktur psychicznych oraz ich integrowaniu na wyższym poziomie. W wieku średnim oraz późnym rozwój zapewnia podjęcie indywidualizacji wysiłku, czyli wytworzenie własnego wzorca życia i jego wypełnianie.
	Teoria rozwoju psychospołecznego Eriksona	Osobowość rozwija się przez <b>całe życie</b> , pokonując osiem uniwersalnych stadiów rozwojowych kończących się dobrym lub złym rozwiązaniem. Pomimo uniwersalnej struktury stadia są zróżnicowane pod kątem towarzyszących kontekstów rozwojowych.
Uczenia się / behawiorystyczne	Teoria uczenia się (warunkowania instrumentalnego) Skinnera	Rozwój obejmuje zmiany zachowania, które kształtują się w wyniku nagradzania i karania (proces uczenia się). Głównym źródłem zmian są oddziaływania środowiskowe.
	Teoria społecznego uczenia się Bandury	Człowiek uczy się poprzez obserwacje i naśladowanie modeli, a to czego się nauczyć jest zależne od jego interpretacji poznawczej i emocjonalnej. Źródła rozwoju tkwią w podmiocie i środowisku oraz ich wzajemnej interakcji. Rozwój prowadzi do zwiększenia się wachlarza dostępnych działań i zdolności do samodzielnego dokonywania wyborów. Nadrzędnym celem jest uzyskanie zdolności do skutecznego przeprowadzenia zmiany osobistej i społecznej.
Poznawczo-rozwojowe	Teoria poznawczo-rozwojowa Piageta	Zmiany mają charakter ilościowy (na danym poziomie organizacji struktur) i jakościowy (przejście struktury na wyższy poziom organizacji). Podstawą zmiany rozwojowej jest rozwój poznawczy, a zasadniczym celem rozwoju jest przystosowanie się do środowiska (adaptacja). Zasadniczym czynnikiem rozwoju jest równoważenie, granice rozwoju określają czynniki

		biologiczne, a modyfikatorem tempa rozwoju są czynniki społeczno-kulturowe.
	Teoria rozwoju moralnego Kohlberga	Rozwój moralny podlega ocenie sposobu wnioskowania moralnego na podstawie odpowiedzi udzielanych na dylematy moralne. Istnieją trzy poziomy rozwoju moralnego, a każdy z nich zawiera dwa etapy, które są skorelowane z wiekiem. Rozwój moralny dąży do ukształtowania człowieka kierującego się dobrem i sprawiedliwością. Podstawą zmiany rozwojowej jest rozwój poznawczy.
	Teoria przetwarzania informacji	Modelem czynności poznawczych człowieka jest komputer. Procesy kodowania, przechowywania i odtwarzania zmieniają się z wiekiem, powodując zmiany w funkcjonowaniu pamięci. Zmiany te powstają na skutek dojrzewania mózgu oraz pod wpływem gromadzonych doświadczeń.
	Koncepcja rozwoju Ja Labouvie-Vief	Rozwój trwa przez całe życie, a jego nadrzędnym celem jest uzyskanie autonomii i zdolności do samorealizacji, przy zachowaniu zdolności do adaptacji. Rozwój jest stadialny i przebiega od zachowania regulowanego na poziomie sensomotorycznym, przez zachowanie regulowane przez myślenie na poziomie operacji logicznych, po zachowanie regulowane przez autonomiczną strukturę <i>Ja</i> .
	Koncepcja umysłu Karmiloff-Smith	Czynniki rozwoju warunkowane filogenetycznie, ontogenetycznie oraz aktualnymi warunkami zewnętrznymi. Zasadniczy mechanizm rozwoju oparty na strukturach wewnętrznych i procesach przetwarzania informacji. Koncepcja nawiązuje do teorii poznawczo-rozwojowej Piageta oraz współczesnej socjobiologii i genetyki behawioralnej.
Humanistyczne	Koncepcja samorealizacji Malowa	Człowiek rozwija się przez całe życie, a jego rozwojem kierują czynniki zewnętrzne. Rozwój ma charakter ukierunkowany i teleocentryczny, ponieważ zmierza ku samorealizacji, będącej urzeczywistnieniem wrodzonego programu rozwojowego który jest modyfikowany przez wpływy kultury. Zmiany rozwojowe psychiki i zachowania określone są przez hierarchię potrzeb.
	Koncepcja obrazu Ja Rogersa	Zasadniczym celem rozwoju jest doskonalenie się i samorealizacja, dlatego <b>nie można określić jego końcowego punktu</b> . Procesy rozwoju osobowości sterowane są mechanizmem zgodności lub niezgodności między Ja idealnym a Ja realnym. Rozwój Ja jest zależny od czynników wewnętrznych (doświadczeń) oraz czynników zewnętrznych.
Socjologiczne	Koncepcja zadań rozwojowych Havighursta	Ukazuje rozwój jako proces trwający <b>całe życie</b> , który uwarunkowany jest biologicznie, a także kontekstem społeczno-kulturowym. Proces rozwoju obejmuje wiele aspektów aktywności człowieka w formie zadań rozwojowych. Koncepcja zakłada klarowną periodyzację

		cyklu życia oraz określa listę zadań rozwojowych i ich temporalne uporządkowanie.
	Kompleksowa koncepcja er życia Levinsona <sup>27</sup>	Rozwój trwa <b>całe życie</b> i dotyczy szeroko pojmowaną strukturę życia. Rozwój stanowi sekwencję powtarzających się poszukiwań nowych form aktywności, ich wykształcenia, doskonalenia oraz przekształcenia w nowe jakościowo struktury. Przemianom aktywności towarzyszą stany niepokoju, nadziei, zadowolenia, znudzenia bądź, zmęczenia, radości i uspokojenia.
Kontekstualno-dialektyczne <sup>28</sup>	Kulturowo-społeczna koncepcja rozwoju Wygotskiego	Człowiek stanowi jedność biologiczno-społeczną, a jego rozwój pozostaje pod wpływem interakcji czynników biologicznych (ukształtowanych przez ewolucję i proces dojrzewania), społecznych (kształtujących się w toku historii społeczeństwa) i aktywności własnej (określonej przez strefę najbliższego rozwoju). Wspomaganie dziecka w toku nauczania stwarza możliwość przyspieszenia jego rozwoju, tzn. przejścia ze strefy najbliższego rozwoju do strefy aktualnego rozwoju. Warunkiem koniecznym rozwoju są interakcje społeczne, szczególnie w pierwszych latach życia. Poprzez interakcje pośrednie i bezpośrednie dziecko przyswaja dorobek kultury przez co kształtuje wyższe czynności psychiczne.
	Dialektyczna koncepcja rozwoju Riegla	Rozwój trwa <b>całe życie</b> i warunkowany jest czynnikami podmiotowymi (biologicznymi i wewnątrzpsychicznymi) oraz pozapodmiotowymi (społeczno-kulturowymi i fizycznymi), a także interakcjami między nimi. Rozwój jest dynamiczny, niepowtarzalny i unikatowy, ponieważ celem rozwoju jest zmiana jako taka, a zatem nie można jednoznacznie określić jego kierunku ani go przewidzieć. Mechanizmem rozwoju jest sprzeczność – konflikt jako przyczyna zaburzenia równowagi w systemie, a przywrócenie równowagi wymaga synchronizowania tych zmian.
	Kontekstualna koncepcja rozwoju Lerner	Człowiek jest integralną częścią swego kontekstu, a jego rozwój jest skutkiem dynamicznych interakcji zjawisk fizycznych, procesów biologicznych, psychologicznych i społecznych zachodzących na różnych poziomach organizacji i wzajemnie warunkujących przemiany. Człowiek jako część kontekstu zmienia się wraz ze zmianami. Aktywnie uczestniczy w przekształcaniu i kreowaniu kontekstu własnego rozwoju. rozwój trwa przez <b>całe życie</b> i obejmuje zmiany wielowymiarowe na płaszczyźnie bio-psycho-społecznej.

<sup>27</sup> Maria Tyszkowa i Maria Przetacznik-Gierowska klasyfikują tę koncepcję jako kompleksową.

<sup>28</sup> W klasyfikacji Marii Tyszkowej i Marii Przetacznik-Gierowskiej koncepcję kulturowo-społeczną L. Wygotskiego sklasyfikowano jako kierunek kulturowo-historyczny. Natomiast koncepcję rozwoju K. Riegla zaliczono do koncepcji dialektycznych.



Etologiczne (biologiczne) <sup>29</sup>	Koncepcja mechanizmów wrodzonych Lorenza	Przedmiotem jest opis zachowania człowieka i zwierząt oraz rozpoznawanie i analiza jego uwarunkowań. Zachowanie ma charakter adaptacyjny, którego różnorodność wykształciła się w toku ewolucji: od stereotypowych po złożone. Dzięki procesom uczenia się zachowania stają się celowe i kierunkowe. Podstawowym mechanizmem uczenia się jest wdrukowanie. Istotnym dla rozwoju psychospołecznego człowieka są okresy krytyczne.
	Koncepcja rozwoju przywiązania Bowlby`ego	Wczesne relacje społeczne są znaczące dla rozwoju psychospołecznego człowieka. W pierwszych latach życia przypada okres krytyczny dla nawiązania przez dziecko bezpiecznej więzi z opiekunem. Przywiązanie to zasadza się na mechanizmie wdrukowania. Prawdliwość przywiązania jest warunkiem koniecznym dalszego niezakłóconego rozwoju emocjonalno-społecznego i intelektualnego, a także udanego związku intymnego w dorosłości.
	Koncepcja socjobiologiczna Wlsona	Ewolucja człowieka ma wymiar jednostkowy, a jednocześnie międzygeneracyjny. Ewolucja kulturowa podlega regulacji genetycznej. Mechanizmy zmian ewolucyjnych stabilizują tor rozwoju człowieka i struktur społecznych.
Ekologiczne	Ekologiczne teoria rozwoju Bronfenbrennera	Rozwój jest wyjaśniany w kategoriach relacji pomiędzy ludźmi a środowiskiem, czyli zbiorem powiązanych ze sobą kontekstów. Rozwój przejawia się w zmianie dotychczasowych interakcji i stosunków człowieka z poszczególnymi subsystemami, w ich poszerzaniu i wzbogacaniu oraz podejmowaniu interakcji i relacji z nowymi kręgami środowiska, a także podejmowaniu nowych form aktywności.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Brzezińska (2001); Tyszkowa, Przetacznik-Gierowska (2005); Boyd, Bee (2008); Trempała (2011).

W literaturze przedmiotu wyróżniane są klasyfikacje teorii rozwoju według dwóch krzyżujących się kryteriów:

1. zmiana rozwojowa strukturalna (ukierunkowana i dążąca do pozytywnie wartościowanych stanów) a zmiana rozwojowa nieukierunkowana;
2. rozwój jako proces ciągły (liniowy) ze zmianami o charakterze ilościowym a rozwój jako proces nieciągły (stadialny) ze zmianami dokonującymi się w następujących po sobie jakościowo odmiennych etapach (Boyd, Bee, 2008; Trempała, 2011a).

<sup>29</sup> Denise Boyd i Helen Bee teorię etologię, socjobiologię oraz natywizm łączą w jedną grupę teorii biologicznych, tzn. wskazujących związki pomiędzy procesami fizjologicznymi a rozwojem człowieka.

Anna Brzezińska (2001, s. 274) dokonała skrzyżowania tych dwóch kryteriów, co w konsekwencji pozwoliło na wyłonienie czterech następujących kategorii:

1. zmiana ukierunkowana, rozwój o charakterze stadialnym;
2. zmiana ukierunkowana, rozwój o charakterze ciągłym;
3. zmiana nieukierunkowana, rozwój o charakterze stadialnym;
4. zmiana nieukierunkowana, rozwój o charakterze ciągłym.

Ponadto autorka dokonała zestawienia najistotniejszych teorii rozwoju człowieka według kluczowych aspektów, jakimi są: przedmiot i obszar rozwoju; cel i sens rozwoju; mechanizm rozwoju; czynnik rozwoju (Brzezińska, 2001, s. 275). Porównanie teorii zostało zaprezentowane w tabeli 10.

Tabela 10. Porównanie teorii rozwoju człowieka (według A. Brzezińskiej)

Kryterium	Aspekt rozwoju	Uzasadnienie	Teorie
zmiana ukierunkowana, rozwój o charakterze stadialnym	przedmiot i obszar	rozwija się całość struktury psychicznej	- teoria rozwoju psychoseksualnego Z. Freuda
	cel i sens	rozwój dąży ku osiągnięciu najwyższego z zakładanych stadiów	- teoria rozwoju psychospołecznego E.H. Eriksona
	mechanizm	stała sekwencja zmian, przy czym zmiany ilościowe (wzrastanie) doprowadzają do jakościowych przekształceń	- teoria poznawczo-rozwojowa J. Piageta
	czynnik	interakcja czynników wewnętrznych i wpływów środowiska zewnętrznego	- teoria kulturowo-społeczna L. Wygotskiego
zmiana ukierunkowana, rozwój o charakterze ciągłym	przedmiot i obszar	rozwija się całość struktury psychicznej	- teoria obrazu Ja Rogersa
	cel i sens	ujawnienie potencjału rozwojowego, dążenie ku samorealizacji	- teoria samorealizacji A. Masłowa
	mechanizm	zmiany są płynne, w każdym momencie życia ich sens jest taki sam	
	czynnik	działanie czynników wewnętrznych jest modyfikowane przez czynniki zewnętrzne (kontekst)	
zmiana nieukierunkowana, rozwój o charakterze stadialnym	przedmiot i obszar	zmiana sposobu funkcjonowania	- teoria er życia D.J. Levinsona;
	cel i sens	każdy etap życia ma swoje odrębne cele służące dopasowaniu się do otoczenia	- koncepcja zadań rozwojowych R.J. Havighursta
	mechanizm		

	czynnik	stała sekwencja zmian, przy czym zmiany ilościowe doprowadzają do jakościowych przekształceń  interakcja czynników wewnętrznych i wpływów środowiska zewnętrznego	
zmiana nieukierunkowana, rozwój o charakterze ciągłym	przedmiot i obszar  cel i sens  mechanizm  czynnik	przekształca się repertuar behawioralny  każdy etap życia ma taki sam sens  zmiany są płynne, ich tempo zależy od szybkości uczenia się  oddziaływania zewnętrznej stymulacji	- teorie uczenia się B.F. Skinnera, - teoria społecznego uczenia się A. Bandury

Zródło: Opracowanie własne na podstawie: Brzezińska (2001).

### Podsumowanie

Wszystkie uznawane obecnie teorie i koncepcje rozwoju człowieka różnią się między sobą, ponieważ przedstawiają własne założenia i ich interpretacje, wskazują na działanie odmiennych czynników i mechanizmów prowadzących do zmian rozwojowych. Rozbieżności dotyczą także okresu trwania rozwoju oraz kluczowych, krytycznych momentów w życiu człowieka decydujących o jego późniejszym funkcjonowaniu psychospołecznym. Dokonując wyboru danej teorii rozwoju i chcąc ją wykorzystać na gruncie nauk pedagogicznych istotne powinno być to, aby obrana koncepcja umożliwiała projektowanie działań prowadzących do optymalnego rozwoju osoby (Becelewska, 2006, s. 9). Dla niniejszych rozważań ważne jest wybranie teorii pozwalającej na osadzenie podejmowanych założeń dotyczących funkcjonowania psychospołecznego młodzieży. Istotnymi czynnikami jest zwrócenie się ku możliwościom i wyzwaniom otaczającej rzeczywistości, których realizacja pozwala jak najlepiej w niej funkcjonować oraz realizować zadania związane z okresem adolescencji prowadzące do osiągnięcia pozytywnych i oczekiwanych efektów, czyli zmian rozwojowych. W tym celu obrano **teorię rozwoju psychospołecznego Erika Homburgra Eriksona.**

### **2.3. Analiza teorii rozwoju psychospołecznego E.H. Eriksona oraz uzasadnienie jej wyboru dla badań własnych**

Chcąc wpisać podejmowane rozważania teoretyczne w stosowane na gruncie nauk pedagogicznych teorie rozwoju człowieka, wybrano teorię rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona. Jest ona zaliczana do teorii psychoanalitycznych, które akcentują

właściwości zachowań ludzi, na każdym etapie życia i skupiają się szczególnie na opisie i mechanizmach kształtowania się osobowości, sferze poznawczej, samoocenie, motywacji zachowania się oraz uczuciach (Czarnecki, 2000, s. 24). Lech Witkowski (2004) w wydanym opracowaniu poświęconym koncepcji E.H. Eriksona zauważa, że potencjał tej koncepcji nie jest w pełni wykorzystywany na gruncie pedagogiki, psychologii czy filozofii. W perspektywie autora koncepcja E.H. Eriksona uznawana jest za klasyczną i istotną, ponieważ *jej wątki teoretyczne sytuują się na polu badań społecznych nieustannie intrygujących, a nawet o wzrastającej wadze – szczególnie w kontekście pytań o mechanizmy kształtowania się tożsamości osobowej, w obliczu narastającego społecznego, zaniepokojenia przejawami zachowań młodzieży (agresja, uzależnienia, kryzys tożsamości, tożsamość negatywna), jak też wobec konieczności wnikliwszego diagnozowania deficytów witalności jednostek, z jednej strony, a niedostatecznej życiodajności i zdolności wspomaganie rozwoju, czy choćby sprawowania opieki przez otoczenie społeczne jednostek, w tym instytucje wprost zorientowane na to wsparcie (rodzina, szkoła, pomoc socjalna), z drugiej strony* (Witkowski, 2004, s. 2). Już wcześniej Henryk Kulas (1986) zauważył, że koncepcja rozwoju psychospołecznego E.H. Eriksona jest najbardziej gruntowną oraz trafną analizą zachowania w toku rozwoju człowieka (Kulas, 1986, s. 58).

Teoria ta wyróżnia się na tle innych teorii rozwoju człowieka tym, że dotyczy okresu całego życia, od niemowlęstwa do późnej starości, a wyróżnione stadia są kształtowane przez wpływy społeczne współdziałające z psychofizycznie dojrzewającym organizmem (Jankowska, 2017, s. 46). Rozwój psychospołeczny człowieka na przestrzeni całego życia dąży do ukształtowania w każdym z osobna siły charakteru, która tworzy się dzięki przyswajaniu określonych predyspozycji na drodze przezwyciężania kryzysów rozwojowych (Chrost, 2012, s. 79). Erik H. Erikson uważał, że egzystencja człowieka zależna jest od trzech powiązanych ze sobą oraz wzajemnie się uzupełniających procesów: biologicznych, psychicznych i społecznych. Jednakże to dwóm ostatnim autor poświęcił najwięcej uwagi (Grzełowska-Klarkowska, 2015, s. 75). Teoria rozwoju psychospołecznego nazywana jest stadialną, ponieważ obejmuje osiem przełomowych stadiów w rozwoju człowieka. Pierwsze cztery dotyczą okresu niemowlęstwa i dzieciństwa. Piąte dotyczy okresu dojrzewania. Pozostałe trzy odnoszą się do okresu dojrzałości, wraz ze starością. Autor uznawał, że nierozwiązane kryzysy rozwojowe we wczesnych latach życia uniemożliwiają rozwój człowieka na jego dalszych etapach życia. Jednak, każdy kolejny próg rozwoju stanowi szansę na nadrobienie tychże

braków (Torończak, 2008, s. 96). Model zachodzących po sobie stadiów oparty został na zasadzie epigenezy, zaczerpniętej z embriologii, która odnosi się do sfery biologicznej i psychologicznej. Obejmuje zależność kształtowania się poszczególnych części organizmu, przy czym każdy z etapów ma określony czas rozwoju i dominacji. Posiłkowanie się zasadą epigenezy pozwoliło E.H. Eriksonowi na zbudowanie analogii kształtowania się osobowości człowieka, twierdząc, że każde stadium rozwoju tworzy nadbudowę poprzedniego. Istotą opisywanej nadbudowy jest reprezentowanie kolejnego wariantu, który podlegając procesowi rozwoju, buduje się na zawartych w sobie składnikach poprzedzających etapów. Świadczy to o niemożności osiągnięcia kresu przez którąkolwiek z faz (Grzegółowska-Klarkowska, 2015, s. 76).

Autor koncepcji pisał, że przedstawia rozwój człowieka uwzględniający konflikty wewnętrzne i zewnętrzne, *które zdrowa osobowość potrafi przetrwać, osiągając w ten sposób zwiększone poczucie wewnętrznej jedności, poprawę dobrego osądu i zwiększoną umiejętność „robienia dobrze” zgodnie ze standardami tych, którzy są dla niej znaczący. Użycie słów „robić dobrze” oczywiście ukazuje całe zagadnienie relatywizmu kulturowego. Przykładowo ci, którzy są dla człowieka znaczący, mogą myśleć, że robi on dobrze, gdy „robi coś dobrego”, gdy „ma się dobrze” (powodzi mu się materialnie), gdy „dobrze się sprawuje” (uczy się nowych umiejętności czy nowych sposobów rozumienia lub władania rzeczywistością) albo gdy po prostu daje sobie radę* (Erikson, 2004, s. 47). Zdrowa osobowość opiera się na kryteriach poznawczego i społecznego rozwoju dziecka i definiowana jest jako: *zdrowa osobowość aktywnie włada swym otoczeniem, wykazuje szczególną jedność osobowości i jest zdolna prawidłowo postrzegać siebie i świat* (Erikson, 2004, s. 47).

Istotne znaczenie w opracowanej teorii miała problematyka rozwoju ego, która swą innowacyjnością wykraczała poza przyjmowane ramy istniejących koncepcji. Przekraczanie polegało na ujęciu w analizach takich cech, jak: ufność i nadzieja, autonomia i wola, pracowitość i kompetencja, tożsamość i wierność, bliskość i miłość, twórczość i opiekuńczość oraz integralność w doniesieniu do każdego etapu życia człowieka. Autor świadom idealistycznego wydzwiku wyszczególnionych cech, argumentował ich wybór uniwersalnością prezentującą wartości ludzkie w każdej kulturze, łączącej triadę ważnych dla siebie wzajemnie sfer, a mianowicie: indywidualnego cyklu życiowego, następstwa pokoleń i zasadniczą strukturę społeczną (Hall, Lindzey, Campbell, 2004, s. 215). Wykorzystanie wymienionych powyżej cech nie było jedyną rewolucją w koncepcji E.H. Eriksona. Odchodząc od oscylowania rozważań kształtowania się ego w okresie

dzieciństwa autor za kluczowy moment rozwoju osobowości przyjął czas dojrzewania. Adolescencja jest rozumiana jako czas decydujący dla kształtowania się tożsamości człowieka, jednak nie powinna być rozumiana powierzchownie, jako okres, w którym to kształtowanie tożsamości się zaczyna bądź kończy. Fundamentalne znaczenie mają metody wzmacniania i przywracania poczucia tożsamości (Czerwińska-Jasiewicz, 2015, s. 24; Jaskulska, 2018, s. 87).

Analiza przybliżanej koncepcji wymaga podejścia systemowego. Wyszczególnienie faz w cyklu rozwoju człowieka przyjmuje normatywną kolejność psychospołecznych osiągnięć. Każda kolejna faza, a razem z nią każdy kolejny konflikt wzbogaca *ego* o nową cechę, tym samym prowadząc do narastania w człowieku sił decydujących o jego funkcjonowaniu. Nastęstwo dokonujących się przeobrażeń jest pewnym zarysem, schematem zachodzących po sobie zmian. Nie może być rozpatrywany w formie gotowego przepisu i sztywnych wytycznych w procesie analizowania rozwoju. Osiągnięcie sukcesu w danej fazie rozwojowej nie może być rozpatrywane wyłącznie z tendencją ku pozytywnemu przezwycięzeniu kryzysu z całkowitym zignorowaniem zbliżania się ku drugiemu biegunowi negatywnemu. Założenie szeregu następujących po sobie kryzysów nie jest jednoznaczne z przyjmowaniem założenia, że cały rozwój człowieka opiera się wyłącznie na jednym wielkim szeregu konfliktów. Określenie stadiów rozwoju powinno stanowić narzędzie służące pomocą w praktyce wychowawczej, psychoterapii oraz metodologii badań nad dzieckiem w zgodzie z założeniem, że rozwój psychospołeczny przechodzi przez pewne krytyczne etapy (Erikson, 2000, s. 282).

Koncepcja rozwoju psychospołecznego opisuje osiem fazy w cyklu życia człowieka. W każdej z nich został wyszczególniony przybliżony wiek życia, obejmujący dane stadium, rozwijaną cechę *ego* z uwzględnieniem przeciwstawnych komponentów rozwijanej osobowości oraz potencjalnie osiąganą siłę *ego*, nazywaną także przez E.H. Eriksona cnotą. Przedstawienie stadiów koncepcji psychospołecznego rozwoju człowieka uwzględniających powyższe czynniki zostało zaprezentowane w tabeli 11.

Tabela 11. Stadia rozwoju psychospołecznego wg E.H. Eriksona

Faza	Wiek	Rozwijana cecha <i>ego</i>	Cnota (siła <i>ego</i> )
I	(0-1 r.ż)	Podstawowa ufność vs. podstawowa nieufność	Nadzieja
II	(2-3 r.ż)	Autonomia vs. wstyd i zwątpienie	Wola
III	(4-5 r.ż)	Inicjatywa vs. poczucie winy	Stanowczość
IV	(6-12 r.ż)	Pracowitość vs. poczucie niższości	Kompetencja
V	(13-18 r.ż)	Tożsamość vs. niepewność roli	Wierność

VI	(19-25 r.ż)	Intymność vs. izolacja	Miłość
VII	(26-65 r.ż)	Kreatywność vs. stagnacja	Troska
VIII	(65 i więcej)	Integralność ego vs. rozpacz	Mądrość

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Erikson (2000, 2002, 2004); Oleś (2019).

Wymieniane fazy wymagają zajścia diametralnej zmiany w sposobie funkcjonowania, prowadzącej do wypracowania nowej właściwości ego – cnoty. Idea rozwoju psychospołecznego polega na doświadczaniu momentów rozstrzygających pomiędzy postępem a regresją, integracją a opóźnieniem. Elementy związane z postępem są nazywane jako adaptacyjne, z kolei te związane z regresem, jako nieadaptacyjne. Stanowią one o skuteczności rozwiązywania kolejnych kryzysów rozwojowych (Erikson, 2000, s. 282).

Niniejsza praca swym zakresem dotyczy tematyki funkcjonowania psychospołecznego młodzieży. Starając się osadzić poruszone zagadnienie w koncepcji rozwoju psychospołecznego E.H. Eriksona w tabeli 12. opracowano zestawienie prezentujące doświadczane kryzysy rozwojowe oraz ich konsekwencje dla funkcjonowania psychospołecznego człowieka, ze szczególnym nakierowaniem na funkcjonowanie psychospołeczne adolescenta.

Tabela 12. Konsekwencje doświadczania kryzysów rozwojowych dla funkcjonowania psychospołecznego

Faza	Rozwijana cecha ego	Kryzys rozwojowy – charakterystyka	Konsekwencje w obszarze funkcjonowania psychospołecznego
I	Podstawowa ufność vs. podstawowa nieufność	<p>Faza oralno-czuciowa.</p> <p>Opiera się na zależności od procesu zaopiekowania się dzieckiem w pierwszym roku życia, głównie w relacji z matką. Na sposób kierowania rozwojem dziecka oddziałują determinanty kulturowe i religijne.</p> <p>Podstawowa ufność i jej rozwój zależne są od zewnętrznej przewidywalności oraz wewnętrznej jakości relacji z najbliższymi (głównie matką).</p> <p>Przejawem ufności u dziecka są: głębokość snu, łatwość przyjmowania pokarmów i wydalania oraz wiara we własne możliwości sprawcze badając otaczającą rzeczywistość na miarę swoich możliwości.</p>	<p>Podstawowa ufność warunkuje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- postawę wobec samego siebie i wobec świata,</li> <li>- uzasadnione zaufanie do innych,</li> <li>- poczucie pewności siebie,</li> <li>- mniejszą podatność na uzależniania oraz skłonności do samooszukiwania się,</li> <li>- wiarę, realizm, zaufanie i miłość w życiu dorosłym.</li> </ul> <p>Podstawowa nieufność warunkuje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- poczucie sprzeczności z samym sobą i ze światem,</li> <li>- wycofanie się w siebie (załamanie psychiczne),</li> <li>- niezaspokojenie potrzeb dziecka związanych z zaspokojeniem receptorów oralnych podczas karmienia może prowadzić do frustracji dziecka przejawiającej</li> </ul>

		<p>Podstawowa nieufność wykształca się na podstawie poczucia zagrożenia homeostazy wynikającego z niedostatecznego zapewnienia dziecku poczucia opieki.</p> <p>Integracja stadium oralno-czuciowego ze wszystkimi następnymi stadiami wykształca u dorosłego wiarę, realizm, zaufanie i miłość.</p>	<p>się w ssaniu kciuka lub zakłóceniu relacji ze znaczącymi osobami,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- doświadczenie drastycznej utraty miłości matki poprzez gwałtowne zakończenia karmienia naturalnego może doprowadzić do ostrej dziecięcej depresji lub poczucia żalu skutkującego przejawianiem zachowań depresyjnych w latach późniejszych.</li> </ul>
II	Autonomia vs. wstyd i zwątpienie	<p>Faza mięśniowo-analna.</p> <p>Rozwinięte oraz właściwie kontynuowane stadium wczesnej ufności pozwala dziecku na kształtowanie autonomii.</p> <p>Dziecko zaczyna być coraz bardziej świadome doświadczanych stanów wewnętrznych, co pomaga mu w rozwoju jego samodzielności.</p> <p>Rozwój psychomotoryczny pozwala na naukę panowania nad własnym organizmem. Ważnym aspektem tego okresu jest prowadzony trening czystości, który jeżeli będzie prowadzony zbyt surowo bądź zbyt szybko przez rodziców, może doprowadzić do poczucia utraty autonomii.</p> <p>Autonomia kształtowana jest poprzez wspieranie dziecka w jego aktywnościach związanych z dokonywaniem pierwszych wyborów (ubrań, jedzenia, zabawy) i kształtuje poczucie sprawstwa.</p> <p>Nieadekwatne zaspokajanie potrzeby wspierania autonomii dziecka oraz jego krytykowanie może ukształtować poczucie wstydu i zwątpienia.</p>	<p>Autonomia warunkuje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- wolność wyrażania siebie,</li> <li>- zaangażowanie we współpracę,</li> <li>- doświadczanie miłości,</li> <li>- życzliwość wobec innych,</li> <li>- poczucie dumy,</li> <li>- poczucie sprawiedliwości w życiu.</li> </ul> <p>Wstyd i zwątpienie warunkują:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- obsesyjne kontrolowanie siebie,</li> <li>- nerwicę natręctw,</li> <li>- lęki paranoidalne,</li> <li>- urojenia prześladowcze,</li> <li>- brak wiary we własne możliwości.</li> </ul>
III	Inicjatywa vs. poczucie winy	<p>Faza lokomotoryczno-genitalna.</p> <p>Osiągnięta autonomia dająca dziecku poczucie bycia osobą, pozwala na przejawianie inicjatywy w zakresie dowiedzenia się, jaką osobą ma się stać.</p> <p>Rozwój dziecka determinują trzy zasadnicze aspekty: umiejętność przemieszczania się, kształtowanie się mowy i języka, wyobraźnia.</p>	<p>Inicjatywa warunkuje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- stabilizację poczucia moralności,</li> <li>- stawianie sobie celów życiowych realnych do osiągnięcia,</li> <li>- przygotowanie do pełnienia roli rodzica,</li> <li>- identyfikację swojej płci,</li> <li>- kształtowanie niezależnego sumienia,</li> <li>- kształtowanie zaufania do samego siebie,</li> <li>- poczucie odpowiedzialności,</li> </ul>



		<p>Dzieci, w toku rozwoju samoobserwacji i chęci kierowania sobą, podejmują inicjatywę przede wszystkim poprzez kierowanie zabawą i interakcjami społecznymi.</p> <p>Pojawia się konflikt z rodzicami, polegający na identyfikowaniu się z rodzicem tej samej płci i zabieganiem o uważność rodzica płci przeciwnej. Naturalne niepowodzenie prowadzi do poczucia winy i lęku przed karą.</p> <p>Jest to etap przedszkolny, w którym dziecko często ma możliwość współpracy z innymi dziećmi, a ich zabawy bazują na konstruowaniu i planowaniu. W tym okresie dziecko również identyfikuje się z nauczycielem postrzegając go jako wzór do naśladowania.</p> <p>Odnoszenie sukcesów na tym etapie wiąże się w wykształceniu poczucie zdolności oraz umiejętności kierowania sobą i innymi. Napotymane niepomyślności przekładają się na poczucie braku zwątpienia i winy.</p>	<p>- ukształtowaną adekwatną postawę względem instytucji, funkcji i ról.</p> <p>Poczucie winy warunkuje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- narażenie na choroby psychosomatyczne w dorosłości,</li> <li>- przejawianie nietolerancji wobec zachowań własnych i innych,</li> <li>- umoralnianie innych oraz siebie prowadzące do zakazywania podejmowania jakichkolwiek przejawów inicjatywy,</li> <li>- postępowanie wobec innych tak, jak nie powala się traktować siebie samego,</li> <li>- samoograniczanie się, które odbiega od życia w zgodzie z wewnętrznymi zdolnościami, wyobrażeniami i uczuciami.</li> </ul>
IV	Pracowitość vs. poczucie niższości	<p>Faza latencji.</p> <p>Osiągnięcia inicjatywy pozwala dziecku na włączenie się w proces rozwijania zainteresowań.</p> <p>Okres rozpoczęcia nauki i nabywania umiejętności szkolnych oraz norm kulturowych. Aktywności te kształcą w dziecku wytrwałość i cierpliwość. Szkoła pełni istotną rolę w procesie przygotowania dziecka do pełnienia ról zawodowych. Wykształca się cecha pracowitości, która jest ważna w sferze funkcjonowania społecznego, ponieważ zakłada współpracę oraz podział pracy i poszanowanie dla różnicowania szans.</p> <p>Niezwykle ważną rolę odgrywa nauczyciel, którego zadaniem jest nie tylko nauczanie, ale także rozpoznawanie i przeciwdziałanie potencjalnym zagrożeniom w rozwoju dziecka. Należą do nich m.in. poczucie niższości ucznia i przekonanie o tym, że nigdy nie będzie wystarczająco dobry;</p>	<p>Pracowitość warunkuje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pozytywny stosunek do ludzi i podejmowanej pracy w dorosłości,</li> <li>- motywację do podejmowania nauki i pracy,</li> <li>- wytrwałość w podejmowanych działaniach i doprowadzanie ich do końca,</li> <li>- wiarę we własne możliwości radzenia sobie z napotykanymi trudnościami,</li> <li>- nastawienie na osiągnięcie sukcesu.</li> </ul> <p>Poczucie niższości warunkuje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- brak wiary we własne możliwości,</li> <li>- wycofanie się z kontaktów interpersonalnych,</li> <li>- podważanie własnej autonomii,</li> <li>- konformizm,</li> <li>- funkcjonowanie zawężone wyłącznie do poczucia obowiązku wykonywania pracy.</li> </ul>

		<p>zbyt silne identyfikowanie się z osobą nauczyciela i wejście w rolę ucznia faworyzowanego i wyróżnianego, co gwarantuje uprzywilejowaną pozycję bez możliwości doświadczania niepowodzeń.</p> <p>Rozwój dziecka powinien w dużej mierze opierać się na zbilansowanym podziale nauki i zabawy. Dziecko poprzez zabawę zdobywa doświadczenie, umiejętności eksperymentowania, planowania, dzielenia oraz poznaje i rozwija swoje zainteresowania.</p> <p>Doświadczanie niepowodzeń wiąże się z poczuciem niższości oraz towarzyszącym temu poczuciem odrzucenia przez grupę rówieśniczą i utraty swojej roli w grupie.</p> <p>Okres latencji nazywany jest ciszą przed burzą z racji tego, że dokonujące się w nim przeobrażenia nie mają tak gwałtownego charakteru jak we wcześniejszych okresach i późniejszym dojrzywaniu.</p>	
V	Tożsamość vs. niepewność roli	<p>Faza dojrzewania płciowego.</p> <p>Zdominowana przez intensywny czas dojrzewania oraz poszukiwania odpowiedzi na pytanie <i>Kim jestem?</i>, zarówno we własnym postrzeganiu, a także w opinii innych. Kształtowanie się samooceny.</p> <p>Najistotniejszy okres formowania się tożsamości ego w procesie integrowania poprzednich identyfikacji z niestałością libido oraz wrodzonymi uzdolnieniami i szansami oferowanymi przez podejmowane role społeczne.</p> <p>Podejmowanie nowych ról (eksperymentowanie) w celu określenia siebie. Najważniejszym zadaniem jest wybór przyszłej ścieżki zawodowej.</p> <p>Silne identyfikowanie się z wybraną grupą rówieśników, poszukiwanie pierwszych miłości.</p> <p>Tolerowanie sytuacji wykluczania kogoś z grupy rówieśniczej z powodu jego</p>	<p>Tożsamość warunkuje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- podejmowanie i wykonywanie zadań życiowych i zawodowych zgodnie z oczekiwaniami społecznymi,</li> <li>- identyfikację z wyznawanymi wartościami,</li> <li>- osiągnięcie dojrzałej tożsamości niezbędnej do funkcjonowania w dorosłości,</li> <li>- samoświadomość,</li> <li>- poczucie niezależności,</li> <li>- poczucie pewności i kontroli swego działania,</li> <li>- poczucie własnej wartości,</li> <li>- pozytywną samoocenę.</li> </ul> <p>Niepewność roli warunkuje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- odrzucenie oraz negatywne nastawienie względem postaw i wartości przyjmowanych w społeczeństwie,</li> <li>- ryzyko podejmowania ryzykownych i przestępczych zachowań,</li> <li>- narażenie na występowanie zaburzeń psychicznych,</li> </ul>

		<p>odmienności, statusu społecznego, pochodzenia.</p> <p>Moratorium jest psychospołeczną fazą pomiędzy dzieciństwem i moralnością przyswojoną w okresie dzieciństwa a dorosłością i etyką osoby dojrzałej.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- poczucie niepewności co do tego <i>Kim jestem?</i>,</li> <li>- cynizm,</li> <li>- trudność w wyborze partnera i wyborze ścieżki zawodowej.</li> </ul>
VI	Intymność vs. izolacja	<p>Wczesny okres dorosłości.</p> <p>Na tym etapie kontynuowana jest zazwyczaj nauka bądź podejmowana jest pierwsza praca zawodowa. Najważniejszym aspektem tego okresu jest tworzenie trwałych, bliskich relacji.</p> <p>Konieczność zaangażowania się w intymną relację może rodzić lęk przez utratą osiągniętego poczucia tożsamości (<i>ja</i>) i prowadzić do wycofania się.</p> <p>Osiągnięcie intymności w związku jest podstawą zdrowego związku oraz gotowości na przyjęcie potomstwa.</p>	<p>Intymność warunkuje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- zdolność do zaangażowania się w trwałą i bliską relację,</li> <li>- stworzenie rodziny,</li> <li>- realizację siebie w relacjach z innymi.</li> </ul> <p>Izolacja warunkuje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- społeczne izolowanie się,</li> <li>- poczucie osamotnienia,</li> <li>- depresję,</li> <li>- lęk przed intymnością w związku,</li> <li>- utrzymywanie wyłącznie stereotypowych i formalnych relacji interpersonalnych.</li> </ul>
VII	Generatywność vs. stagnacja	<p>Dorosłość.</p> <p>Głównym zadaniem tego okresu jest generatywność rozumiana jako posiadanie potomstwa bądź zaspokojenia tej potrzeby poprzez działalność naukową, kulturalną itp.</p> <p>Trudności w rozwinięciu generatywności mogą wynikać z wcześniejszych doświadczeń, np. błędnych identyfikacjach z rodzicami, nadmiernej miłości do siebie samego, która jest oparta na uporczywie tworzonej przez siebie samego osobowości oraz braku wiary we własny możliwości przekazania dziecku pożądanej ufności do społeczności.</p>	<p>Kreatywność warunkuje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- poczucie spełnienia poprzez generatywność,</li> <li>- poczucie satysfakcji,</li> <li>- poczucie zaangażowania w kreowanie rzeczywistości,</li> <li>- przekonanie, że jest się zdolnym do wychowania potomstwa zgodnie z przyjętymi normami społecznymi.</li> </ul> <p>Stagnacja warunkuje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- obsesyjną potrzebę pseudobliskości,</li> <li>- zdziecinnienie,</li> <li>- poczucie stagnacji,</li> <li>- poczucie zubożenia relacji interpersonalnych.</li> </ul>
VIII	Integralność ego vs. rozpacz	<p>Dojrzałość.</p> <p>Okres koncentrujący się na dokonywaniu refleksji nad życiem. Akceptacji siebie i ludzi, którzy byli bliscy. Pogodzeniu się z przeżytym czasem.</p> <p>Brak akceptacji przeradza się w poczucie lęku i obawę przed śmiercią.</p>	<p>Integralność ego warunkuje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- poczucie zadowolenia,</li> <li>- poczucie spełnienia,</li> <li>- poczucie dumy z dokonań życiowych,</li> <li>- akceptację życia.</li> </ul> <p>Rozpacz warunkuje:</p>

		Rozpacz płynie z uświadomienia sobie, braku czasu na rozpoczęcie innego życia i wypróbowania alternatywnych dróg prowadzących do integralności.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- żal spowodowany tym, czego się nie zrobiło lub co się zrobiło,</li> <li>- poczucie straty,</li> <li>- mizantropię,</li> <li>- pogardliwe niezadowolenia z określonych instytucji i osób,</li> <li>- poczucie goryczy i braku wpływu na przeszłość,</li> <li>- pogardę dla samego siebie.</li> </ul>
--	--	---	--

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Erikson (2000, 2002, 2004).

### Podsumowanie

Reasumując przytoczoną analizę koncepcji rozwoju psychospołecznego E.H. Eriksona można uściślić, że jest to koncepcja zakładająca, że egzystencja każdego człowieka w każdym momencie życia zależna jest od trzech wzajemnie się ze sobą uzupełniających procesów organizacji: *soma* – biologicznego procesu hierarchicznej organizacji układów różnych narządów organizmu ludzkiego; *psyche* – psychicznego procesu porządkującego doświadczenie indywidualne za pomocą syntezy ego; *ethos* – wspólnotowego procesu organizacji kulturowej przejawiającej się we współzależności osób. Rozważania E.H. Eriksona skupiają się głównie wokół dwóch obszarów: procesu psychicznego (syntezy ego) oraz wspólnotowego procesu organizacji kulturowej (etosu wspólnotowego). Ponadto zgłębiają kwestię sposobu rozwijania się ego w ciągu całego życia oraz zniekształceń, jakim ono podlega na skutek procesów organizacji życia społecznego. Analizowana teoria tworzy analogię do epigenezy, stanowiącej o tym, że każdy narząd ma swój czas na wykształcenie się, a jeżeli z jakichkolwiek przyczyn nie wykształca się w tym określonym czasie stanowi zagrożenie dla pozostałych narządów, a także dla całościowego przebiegu rozwoju organizmu. Rozpatrując w ten sposób rozwój psychospołeczny E.H. Erikson zakładał, że właściwe jego pokierowanie zapewnia możliwość wykształcenia umiejętności fizycznych, poznawczych i społecznych zgodnie z przewidywaną normą (Senejko, 2010, s. 70). Koncepcja E.H. Eriksona doceniana jest zwłaszcza za to, że zwraca uwagę na istotę psychospołecznych aspektów rozwoju i traktuje je jako równoważne z aspektami biologicznymi. Poszerza perspektywę o kontekst całego życia człowieka, od wczesnych lat dziecięcych, aż po wiek starczy. Ukazuje fakt, że człowiek spogląda w przyszłość tak samo często, jak w przeszłość, a sposób konstruowania przyszłości jest tak samo znaczącą częścią osobowości, jak sposób konstruowania przeszłości (Pervin, 2002, s. 180). Teoria rozwoju psychospołecznego E.H. Eriksona jest szczególnie ważna dla niniejszych rozważań, ponieważ traktuje okres

dojrzwania kluczowym momentem rozwoju osobowości. Analiza stadium V przypadającego na wiek adolescencji wskazuje jak istotne zadania stają przed młodzieżą, która wkracza w skomplikowany świat dojrzwania, realizacji i poszukiwania siebie, budowania własnej tożsamości, co jest możliwe dzięki rozwiązaniu napotykanego kryzysu. Konsekwencje płynące z braku jego rozwiązania rzutują na dalsze życie młodzieży w wymiarze psychospołecznym.

#### **2.4. Psychospołeczna charakterystyka okresu adolescencji**

Psychospołeczne funkcjonowanie odnosi się do zdolności każdego człowieka do radzenia sobie z wymaganiami i wyzwaniami życia w kontekście zarówno aspektów psychicznych, jak i społecznych. Jest to kompleksowe pojęcie, które uwzględnia sfery psychologiczne, takie jak emocje, myśli, zachowania, a także interakcje z otoczeniem społecznym. Opisanie psychospołecznej charakterystyki okresu adolescencji jest istotne w podejmowanej pracy dotyczącej funkcjonowania psychospołecznego młodzieży w środowisku szkolnym z kilku powodów: znajomość psychospołecznych cech charakterystycznych dla okresu adolescencji pozwala na lepsze zrozumienie zachowań i reakcji młodzieży w środowisku szkolnym; poznanie typowych zagrożeń i problemów występujących w okresie adolescencji pomaga w szybszym rozpoznaniu ewentualnych trudności uczniów i uczennic; wiedza o specyfice okresu adolescencji może pomóc pedagogom i logopedom w budowaniu pozytywnych relacji z młodzieżą, a rozumienie ich doświadczeń i wyzwań, jakim muszą sprostać młodzi uczniowie i uczennice może pomóc w nawiązaniu więzi opartych na wzajemnym szacunku i zrozumieniu.

##### **2.4.1. Charakterystyka okresu dojrzwania**

Psychospołeczna charakterystyka okresu adolescencji stanowi punkt wyjścia do rozważań nad młodzieżą i jej funkcjonowaniem w środowisku szkolnym. Pozwala zrozumieć znaczenie tego etapu jako istotnego dla rozwoju i funkcjonowania człowieka na przestrzeni życia. W tym czasie dokonują się przeobrażenia we wszystkich sferach tworzące szkielet zmian ostatecznie kształtujących się w dorosłości (Czerwińska-Jasiewicz, 2015, s. 24). Koncepcja adolescencji została wprowadzona przez Granville Stanleya Halla, jako czas przejściowy pomiędzy dzieciństwem a dorosłością. Charakteryzował on adolescencję czasem *burzy i naporu* w celu podkreślenia istoty zachodzących zmian fizycznych, psychicznych i emocjonalnych oraz konfliktów, które interpretował jako młodzieńcze dążenie do indywidualności (Birch, 2005, s. 210; Boyd,

Bee, 2008, s. 334). Rozumienie młodzieńczego buntu jako dążenie do zyskania indywidualności oraz podkreślane przez E.H. Eriksona kształtowanie się tożsamości w tym wieku jest szczególnie ważną informacją dla pedagogów pracujących z młodzieżą pozwalającą spojrzeć na swoich podopiecznych z innej perspektywy niż często stereotypowo powielanego podejścia negatywnie oceniającego zachowanie i postawy młodzieży. Świadomość zmian, z jakimi mierzą się nastolatki dążąc do rozwoju swojej osobowości, otwiera nowe konteksty ich interpretacji.

Dojrzewanie wiąże się ze zmianami w rozwoju, których często młodzież nie potrafi zrozumieć, czasem generują one stres, obawę, niepewność. Okazywanie wsparcia zarówno przez rodziców, specjalistów, jak i wychowawców w celu dostarczania rzetelnych informacji związanych z zjawiskami dotyczącymi dojrzewania oraz wykazywanie się zrozumieniem dla problemów przewrażliwionych młodych ludzi, dla których przemiany ciała i psychiki są trudnym, a często centralnym doświadczeniem jest szczególnie ważne. Pedagodzy w swojej pracy stykają się z doświadczanym przez młodzież szkolną kryzysem związanym z systemem szkolno-klasowym. Skonstruowany jest on na zasadzie wieku chronologicznego, tzn. że do jednej klasy będą uczęszczać uczniowie dojrzałi biologicznie oraz uczniowie dziecinni, u których okres dojrzewania jeszcze się nie rozpoczął. Sytuacja ta może przekładać się na problemy wychowawcze, ponieważ trudno jest traktować uczniów z tak wielką indywidualnością (Izdebski, Jaczewski, 2003, s. 733). Niezaprzeczanie okres dojrzewania dotyczy wszystkich sfer, a dokonujące się przeobrażenia są ze sobą powiązane i wzajemnie od siebie zależne. Ich konsekwencje uwidaczniają się w funkcjonowaniu młodzieży na gruncie szkolnym, rodzinnym, rówieśniczym, społecznym. Chęć wsparcia nastolatków w tym trudnym czasie wymaga od pedagogów oraz rodziców znajomości specyfiki dokonujących się przeobrażeń w poszczególnych sferach. Niniejsza praca nie pozwala, aby szczegółowo odnieść się do wszystkich aspektów opisywanych na gruncie psychologii rozwojowej, dlatego zdecydowano się ograniczyć rozważania do najważniejszych dla podejmowanego tematu zagadnień i nakreślić najistotniejsze z nich z perspektywy wybranych koncepcji rozwoju człowieka.

Okres dorastania jest radykalnym czasem przemian dokonujących się we wszystkich sferach. W zależności od przyjętej teorii okres adolescencji trwa od 10. do 23. roku życia i dzieli się na dwa podokresy: wczesne dorastanie (10.-16. r.ż) oraz późne dorastanie (17.-23. r.ż). Nie sposób określić sztywnych granic wiekowych ze względu na indywidualne różnice w rozwoju biologicznym oraz czasu zakończenia etapu edukacji.

Zachodzące jako pierwsze gwałtowne zmiany biologiczne organizmu stanowią podstawę dla przemian psychicznych pozwalających na nabycie kompetencji osobistych i społecznych. Okres dorastania cechuje się intensywnymi zmianami **fizycznymi** organizmu prowadzącymi do rozwoju psychoseksualnego, czyli identyfikacji z płcią oraz zdolności do prokreacji. Istotne zmiany dokonują się w rozwoju cech płciowych, pokwitaniu (skok pokwitaniowy), zmianach hormonalnych oraz rozwoju mózgu (Obuchowska, 2007, s. 167; Oleszkowicz, Senejko, 2011, s. 259; Czerwińska-Jasiewicz, 2015, s. 23). Dojrzewanie to czas kształtowania się *mózgu społecznego*, który uwarunkowany jest zmianami na poziomie genetyczno-neurohormonalnym. Konsekwencje tego procesu przekładają się na zmiany w funkcjonowaniu psychicznym i wpływają m.in. na samoświadomość, poczucie tożsamości, rozumienie relacji społecznych, rozpoznawanie własnych emocji. Następujące zmiany w mózgu są warunkiem niezbędnym, ale nie jedynym dla kształtowania się dojrzałej psychiki. Drugim, bardzo ważnym czynnikiem jest właściwa socjalizacja, dostarczająca adekwatnych wzorców i doświadczeń utrwalanych w połączeniach neuronalnych (Oleszkowicz, Senejko, 2017, s. 33).

Zmiany w wyglądzie zewnętrznym prowadzące do upodobniania się wyglądu człowieka dorosłego są generowane przez zmiany hormonalne, pokwitanie oraz rozwój cech płciowych. Zmiany te są swoiste dla każdej z płci. Dlatego też odnalezienie tzw. złotego środka z poszanowaniem indywidualności każdego ucznia i uczennicy w procesie wychowawczym i edukacyjnym nie jest łatwym zadaniem. Ten wyjątkowy czas uwidacznia się również w ustosunkowaniu się młodzieży do edukacji szkolnej. Szkoła odgrywa znaczącą rolę w życiu dorastającego człowieka. Jednak jest ona odmienna od obowiązującej dotychczas, przed wejściem w okres dojrzewania, roli skupiającej się wokół zdobywania umiejętności i konkretnej wiedzy – nauki czytania, pisania, liczenia. W okresie dojrzewania, szkoła nadal pełni tę funkcję i przekazuje konkretną wiedzę, jednocześnie otoczenie szkolne spełnia jeszcze wiele innych funkcji. Mianowicie jest polem treningu budowania nowych umiejętności społecznych oraz kształtowania poglądów i zachowania przygotowujących do dorosłego życia (Bee, 2004, s. 354).

Zmiany fizyczne skorelowane ze zmianami hormonalnymi oraz dojrzewaniem, które ściśle odpowiadają za **stan emocjonalny** nastolatków. Charakterystyczne, zwłaszcza w początkowej fazie dojrzewania, jest występowanie zwiększonej niestabilności emocjonalnej, pobudzenia emocjonalnego, przewagi negatywnych emocji nad pozytywnymi, czy ambiwalencji uczuć, tzn. równoczesnego przeżywania uczuć

przeciwstawnych. (Obuchowska, 2007, s. 170, Oleszkowicz, Senejko, 2011, s. 266; Peret-Drażewska, 2014, s. 96). Konsekwencje emocjonalne i społeczne doświadczanych zmian fizycznych zależą od tego, czy nastolatek dojrzewa wcześnie, czy późno. Wczesne lub późne dojrzewanie ma swoje konsekwencje dla uczniów i uczennic. Chłopcy którzy wcześniej dojrzewają mają predyspozycje do osiągnięć sportowych oraz budowania pewności siebie w kontaktach z dziewczętami. W gronie chłopców, którzy dojrzewają później jest to mniej prawdopodobne, co może generować różnice osobowościowe pomiędzy mężczyznami. Późno dojrzewający chłopcy częściej bywają spięci, nadmiernie się kontrolują, mają poczucie nieadekwatności i odrzucenia bądź przejawiają oznaki niedostosowania społecznego. Z kolei wczesne dojrzewanie u dziewcząt początkowo nie wiąże się z poczuciem zadowolenia. Dziewczeta zazwyczaj są niezadowolone ze swojego ciała oraz przygnębione, znudzone i rozkojarzone, a także osiągają niższe wyniki w nauce. Często także tracą popularność wśród koleżanek, ale są bardziej lubiane przez chłopców. Metamorfoza dojrzewającej nastolatki uwidacznia się w okazywaniu swojej niezależności, zaradności czy pewności siebie (Birch, 2005, s. 211). Zmiany wyglądu ciała są ważniejsze dla dziewcząt niż dla chłopców. Nastolatki budują poczucie własnej wartości na podstawie relacji interpersonalnych, popularności oraz atrakcyjności. Przyczyną jest tendencja do wiązania wyglądu zewnętrznego z właściwościami psychicznymi. Z kolei u nastolatków poczucie własnej wartości budowane jest na podstawie sprawności i osiągnięć. Wraz z osiąganiem pełniejszej dojrzałości właściwości fizyczne ustępują miejsca właściwościom intelektualnym i społecznym. Innym istotnym czynnikiem budowania poczucia własnej wartości młodzieży są wcześniejsze, nabyte w dzieciństwie przekonania na temat własnej atrakcyjności (Obuchowska, 2007, s. 171; Hurme, 2008, s. 61).

Zauważalne przez młode osoby przeobrażenia we własnym wyglądzie oraz czynnościach ciała bezpośrednio wpływają na postrzeganie własnej osoby oraz funkcjonowanie emocjonalne nastolatków. Porównywanie siebie z wyidealizowaną wizją perfekcyjnego wyglądu oraz idealnego ciała, które są silnie propagowane przez media, prowadzi do uprzedmiotowienia ciała poprzez koncentrację wyłącznie na jego fizycznych komponentach kosztem pomniejszenia znaczenia własnych kompetencji fizycznych, tj. zdrowia, siły, sprawności, poziomu energii. Dążenie nastolatków do osiągnięcia oczekiwanego społecznie wyglądu niesie liczne konsekwencje dla funkcjonowania psychicznego, do których należą: niższe poczucie własnej wartości, zaniżona samoocena, poczucie wstydu, przymus nieustannego kontrolowania własnego



wyglądu i jego poprawiania, mniejsza świadomość odczuć płynących z ciała, niższa efektywność i satysfakcja z podejmowanych aktywności, a także zaburzenia odżywiania, depresja, dysfunkcje seksualne (Oleszkowicz, Senejko, 2017, s. 50).

Kolejnym ważnym aspektem rozwoju nastolatków jest zmiana w funkcjonowaniu **poznawczym**, która uwidacznia się przede wszystkim w odejściu od niedojrzałego i ograniczonego sposobu myślenia na rzecz stopniowego nabywania umiejętności myślenia wnioskującego (Herbert, 2008, s. 13). Zmiany dotyczące funkcjonowania poznawczego rozpatrywane są w literaturze zazwyczaj z perspektywy trzech teorii, a mianowicie: koncepcji J. Piageta, koncepcji L. Wygotskiego oraz teorii przetwarzania informacji. Według J. Piageta w okresie dojrzewania dokonuje się przejście od operacji konkretnych (myślenie konkretne) do operacji formalnych (myślenie abstrakcyjne). Poziom operacji konkretnych oznacza operowanie zestawem reguł, strategii i schematów wewnętrznych. W okresie wczesnego dorastania nastolatek nie potrafi zastosować logiki do rozwiązania hipotetycznych lub abstrakcyjnych problemów. Kieruje się egocentryzmem, czyli odnosi się do znanych mu doświadczeń. Proces przejścia od myślenia dziecka (konkretnego) do myślenia dorosłego człowieka (formalnego) trwa kilka lat i jest stopniowy. Osiągany jest około 15/16 roku życia. Wnioskowanie na poziomie formalnym charakteryzuje się: systematycznym rozwiązywaniem problemów, tzn. umiejętnością metodycznego poszukiwania rozwiązań; rozumowaniem hipotetyczno-dedukcyjnym (od ogółu do szczegółu); rozumowaniem kombinatorycznym, tj. zdolnością jednoczesnego uwzględniania wielu zmiennych oraz myśleniem odzwierciedlająco-abstrakcyjnym, co oznacza kierowaniem się własnymi przemyśleniami lub refleksjami opartymi na wiedzy, które wykracza poza to, co możliwe do zaobserwowania. Adolescenci stają się otwarci na poszukiwanie, głębiej analizują problemy, a przy ich rozwiązaniu dostrzegają wielość rozwiązań, stawiają dociekliwe pytania. W tym okresie nabywają zdolność do autorefleksji, zaczynają posługiwać się metaforą i ironią. Rozwijają także autonomię moralną, tzn. niezależność myślenia na dany temat bez odwoływania się do funkcjonującej w społeczeństwie opinii (Obuchowska, 2007, s. 173; Boyd, Bee, 2008, s. 353; Oleszkowicz, Senejko, 2011, s. 263; Peret-Drażewska, 2014, s. 97).

Lew Wygotski opowiadał się za tym, że okres dojrzewania jest czasem, na który przypada najwyższy stopień rozwoju intelektualnego. Rozumiał przez to odejście od używania pojęć spontanicznych będących wytworami aktywności umysłowej samego dziecka na rzecz świadomego przyswajania od osób dorosłych prawdziwych, dojrzałych, niespontanicznych, a przede wszystkim naukowych pojęć. W odróżnieniu od J. Piageta,

uznającego że uświadomienie wynika ze stopniowego zanikania egocentryzmu, czyli fiksacji na subiektywnym punkcie widzenia oraz rozwijaniu umiejętności decentracji, czyli analizowania wielu możliwych perspektyw, L. Wygotski uważał, że uświadomienie nie przenika w sferę pojęć dziecka z zewnątrz, ale powstaje na podstawie dostatecznie bogatych i dojrzałych pojęć, którymi dysponuje samo dziecko. Według tej koncepcji pojęcia mogą stać się uświadomione tylko w systemie, który pierwotnie tworzy się w sferze pojęć naukowych, a strukturalnie przenosi się w sferę pojęć potocznych. Oznacza to, że opanowaniu podlega struktura myślenia oraz rozwój znaczeń, tj. doskonalenie umiejętności rozwoju pojęć, które stopniowo kształtują wewnętrzny świat dziecka (Oleszkowicz, Senejko, 2017, s. 97).

Rozwój poznawczy w okresie dorastania w perspektywy teorii przetwarzania informacji zakłada dokonywanie się określonych przemian w zakresie: wiedzy, zdolności (procesów poznawczych i kompetencji) oraz orientacji metapoznawczych. Wiedza jest ściśle związana ze strukturami informacyjnymi zawartymi w pamięci długotrwałej i obejmuje: wiedzę deklaratywną bazującą na znanych faktach (wiem, że); wiedzę proceduralną obejmującą zdolności ukierunkowane na cel (wiem, jak) oraz wiedzę konceptualną odzwierciedlającą rozumienie posiadanej wiedzy deklaratywnej i proceduralnej (wiem dlaczego) (Oleszkowicz, Senejko, 2011, s. 265). Procesy poznawcze uwidaczniają się w zdolności młodych osób do rozumowania indukcyjnego i dedukcyjnego, analogii, podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów. Kolejnym ważnym aspektem jest proces kodowania (uczenia się) poprzez zapisywanie informacji w pamięci długotrwałej oraz ich odtwarzanie. Nastolatki szybciej i skuteczniej zapamiętują informacje, mają większą wiedzę oraz lepiej rozumieją własne procesy pamięciowe. Charakterystyczną cechą jest łatwiejsze rozumienie oraz zapamiętywanie treści edukacyjnych, a wyciągane wnioski są dokładniejsze, wielostronne i ukierunkowane. Jest to powiązane z najwyższą wrażliwością zmysłów w ciągu życia (Obuchowska, 2007, s. 173; Boyd, Bee, 2008, s. 356;).

Rozwój poznawczy stanowi podstawę dla zmian dokonujących się w rozwoju **moralnym** dorastających. Najsilniejszy wpływ na analizę rozwoju moralnego wywarła teoria Lawrence'a Kohlberga, który rozszerzył teorię J. Piageta zakładającą dwa stadia rozwoju moralnego: stadium realizmu moralnego, w którym dzieci i młodzież uważają, że reguły są niezmiennie, a w ocenie przewinienia nie biorą pod uwagę intencji sprawcy, ale wielkość szkody oraz stadium autonomii moralnej, w którym dzieci i młodzież rozumieją, że wiele reguł można zmienić na podstawie umowy społecznej i zaczynają

traktować normy moralne jako własne, a przy ocenie czyny uwzględniają zarówno intencję sprawcy, jak i skutki czynu (Boyd, Bee, 2008, s. 388; Czerwińska-Jasiewicz, 2015, s. 110). Lawrence Kohlberg opracował własną teorię rozwoju moralnego człowieka w ciągu całego życia, która zakłada że rozwój moralny opiera się na rozwoju rozumowania moralnego odpowiadającego na dylematy moralne. Na wczesny okres dojrzewania przypada konwencjonalny poziom rozwoju moralnego, w którym charakterystyczną postawą jest dokonywanie osądów moralnych na podstawie norm i reguł należących do innych osób, np. rodziny, grupy rówieśniczej, wspólnoty religijnej, narodu. Z kolei w późniejszym okresie dorastania charakterystyczny jest postkonwencjonalny poziom rozwoju moralnego, w którym młodzież kieruje się własnymi normami i wartościami, a nie lękiem przez karą, osiągnięciem własnego celu lub opinią autorytetu (Obuchowska, 2007, s. 182; Oleszkowicz, Senejko, 2011, s. 274).

Rozwój moralny w okresie dorastania wyróżnia się jeszcze jedną ważną cechą, a mianowicie tym, że jest to okres kształtowania się prospołecznego zaangażowania i potrzeby troski o innych. Dokonujący się rozwój sądów moralnych opiera się na rozumieniu konsekwencji własnych czynów dla innych osób i powiązany jest z aktywnością społeczną, przez co niekiedy jest mylony z rozwojem społecznym. Jednakże rozwój społeczny w okresie dorastania rozpatrywany jest w kontekście innych aspektów, tzn. z perspektywy kształtowania się sądów społecznych opierających się na obowiązujących w społeczeństwie zasadach dotyczących tego, jak należy się zachowywać w różnych sytuacjach społecznych. Zasady te podlegają konwencjom i stereotypom kulturowym. Środowisko, w którym dorasta młodzież wpływa na jej rozwój społeczny (Oleszkowicz, Senejko, 2011, s. 275).

Celem **rozwoju społecznego** jest przygotowanie młodych osób do przyszłego życia i funkcjonowania w społeczeństwie. Możliwe jest to dzięki dokonującym się pod wpływem oddziaływań środowiska zmianom osobowości (Kowalik, 2008, s. 71). Najistotniejsze zmiany zauważalne są w procesie wstąpienia w społeczeństwo dorosłych i poszukiwania własnego miejsca w społeczeństwie, stopniowym zyskiwaniu statusu osoby dorosłej, zmianie relacji z dorosłymi oraz zmianie relacji z rówieśnikami, a także tworzeniu koncepcji własnego życia i jego dalszego planowania (Czerwińska-Jasiewicz, 2015, s. 125). Proces wstąpienia w społeczeństwo był opisywany przez J. Piageta jako czas, w którym dorastający człowiek zaczyna uważać siebie za równego dorosłym i ocenia zachowania dorosłych osób na zasadzie wzajemności, np. poddaje wątpliwości narzucany zakaz palenia papierosów, gdy rodzic sam jest palaczem. Postęp w rozumieniu relacji

interpersonalnych przyczynia się do kształtowania zmian w relacjach z rodziną i rówieśnikami (Boyd, Bee, 2008, s. 379, Oleszkowicz, Senejko, 2011, s. 277). Stosunek dorastających do rodziców ulega wyraźnemu przeobrażeniu z bezrefleksyjnej akceptacji do bardziej realistycznego, a nawet przekornego. Przyczyną tego stanu często jest niedookreślony status społeczny dorastających, ponieważ nie są oni już dziećmi, ale nie są jeszcze osobami dorosłymi. Trudność w dostosowaniu się do tego stanu przejściowego dotyka każdą ze stron. Rodzicom ciężko jest pogodzić się z niezależnością własnych dzieci przez co mogą ją ograniczać poprzez takie działania, jak brak zaufania i przekonania o odpowiedzialności własnych dzieci, czy obawy i przestrogi przed negatywnym wpływem rówieśników. Nastolatki natomiast stają się bardziej zamknięte niż w dzieciństwie, niechętnie dzielą się z rodzicami własnymi przemyśleniami i przeżyciami, spędzają z rodzicami mniej czasu (Obuchowska, 2007, s. 178). Spór wynikający z różnicy pokoleń nie musi być wyłącznie skierowany w stronę rodziców. Młodzież często okazuje buntownicze zachowania względem wszystkich dorosłych. Bunt młodzieńczy jest uznawany za jeden z ważniejszych aspektów rozwoju psychicznego. Najczęściej jest on utożsamiany z przejawem zachowań destrukcyjnych, np. wyzywającym ubiorem, lekceważeniem autorytetów, niszczeniem mienia, kłótniami z dorosłymi. Jednak młodzież często wybiera aktywności niekojarzone bezpośrednio z buntem, a które pomóc mają w poradzeniu sobie z doświadczanymi emocjami, np. sport, twórczość, sen. Młodzieńczy bunt może także przybrać formę pozytywnych zachowań, np. poprzez przyjęcie aktywnego trybu życia, poszukiwanie logicznych argumentów w konfrontacji z dorosłymi oraz przedstawianie własnych racji i przekonywanie do nich (Oleszkowicz, Senejko, 2017, s. 171).

Zmiany w relacjach z dorosłymi przekładają się na poszukiwanie przez dorastających nowej płaszczyzny budowania i zacieśniania więzi. Uwidacznia się to we wzrastaniu roli i znaczenia rówieśników. Potrzeba spędzania większości swojego czasu w gronie rówieśników zaspokaja u młodzieży potrzebę realizacji uczuć społecznych poprzez tworzenie związków rówieśniczych. Na etapie dorastania mogą one przyjmować trzy formy. Pierwotnie, we wczesnym etapie adolescencji, są to bliskie przyjaźnie i sympatie, opierające się na lojalności i zaufaniu zazwyczaj do jednego lub dwojga przyjaciół. Następnie mamy do czynienia z grupami, które są liczniejsze i w sposób nieformalny zrzeszają osoby o zbliżonych zainteresowaniach, a ostatnim poziomem są paczki, których członkowie najczęściej mają zbliżone zainteresowania, są w tym samym wieku i pochodzą z podobnego środowiska społecznego (Obuchowska, 2007, s. 176;

Oleszkowicz, Senejko, 2011, s. 278). Środowisko rówieśnicze zapewnia nastolatkom poczucie wspólnotowości, a tym samym kształtuje swoistą kulturę młodzieżową, zachowującą autonomiczność względem kultury dorosłych (Peret-Drażewska, 2014, s. 100). Grupa rówieśnicza pełni określone funkcje w życiu młodego człowieka. Wśród najważniejszych wymienia się: zapewnienie poczucia bezpieczeństwa; wzmacnianie poczucia własnej wartości; zdobywanie doświadczeń kształtujących tożsamość poprzez angażowanie się w różne role społeczne; kształtowanie nowych form zachowań przygotowujących do funkcjonowania w szerszym społeczeństwie; nawiązywanie kontaktów z płcią przeciwną; umożliwianie równości i wzajemności w kontaktach (Obuchowska, 2007, s. 178; Czerwińska-Jasiewicz, 2015, s. 132; Oleszkowicz, Senejko, 2011, s. 279).

Oddziaływania środowiska społecznego będące kontekstem rozwoju umożliwiają dorastającym zaspokojenie potrzeb, rozwój norm i wartości oraz nabycie reguł życia społecznego. Ponadto rozwój społeczny wspiera proces uczenia się pozwalający nastolatkom na osiągnięcie coraz wyższego poziomu rozwoju psychospołecznego (Oleszkowicz, Senejko, 2017, s. 186). W powyższych rozważaniach kilkakrotnie pojawiło się odniesienie do kształtowania tożsamości nastolatka, jako najważniejszego zadania w rozwoju jego osobowości. Z perspektywy obranej w pracy teorii rozwoju psychospołecznego E.H. Eriksona zagadnienie to jest kluczowym dla danego okresu, dlatego zdecydowano się na jego omówienie w osobnym podrozdziale. W niniejszym miejscu starano się nakreślić ogólną charakterystykę rozwoju osobowości adolescentów.

Rozwój **osobowości** jest zależny od zmian dokonujących się we wszystkich powyżej opisanych aspektach, tj. intensywnych zmian fizycznych, nowych możliwości poznawczych, nabytych kompetencji społecznych i moralnych oraz stanu emocjonalnego. Wszystkie te elementy są decydujące i wzajemnie przenikające się. Oprócz wymienionego powyżej najważniejszego zadania, jakim jest kształtowanie tożsamości, rozwój osobowości w okresie dorastania analizowany jest pod kątem rozwoju: samowiedzy, samooceny oraz pojęcia Ja (Boyd, Bee, 2008, s. 371; Oleszkowicz, Senejko 2011, s. 269; Czerwińska-Jasiewicz, 2015, s. 77). Samowiedza zaspokaja potrzebę określenia swojej tożsamości i odnalezienia własnego miejsca w społeczeństwie. Budowana jest na podstawie zmiany sposobu i nabycia umiejętności myślenia formalnego oraz budowanej samoświadomości wynikającej z silnej w tym wieku potrzeby samopoznania się. Odmiennie niż w młodszych latach życia, nastolatki przywiązują mniejszą wagę do osądów innych osób na swój temat, a skupiają się na własnej ocenie

podejmowanych działań oraz ocenie bazującej na interpersonalnym porównywaniu się do innych. Oznacza to, że porównywanie siebie do innych staje się źródłem oceny własnej osoby, które stanowi fundament do kształtowania samooceny (Czerwińska-Jasiewicz, 2015, s. 77). Nakreślenie istoty samooceny w rozwoju nastolatka jest szczególnie ważne w kontekście podejmowanej pracy, ponieważ stanowi jedną z badanych zmiennych.

W okresie dorastania samoocenę traktuje się jako komponent koncepcji Ja wyrażający jej ewaluacyjny charakter z uwzględnieniem ocen i skal wartościujących. Samoocena określa, na ile człowiek akceptuje samego siebie w wymiarze globalnym. Samooceny nastolatków najczęściej charakteryzuje się jej spadkiem we wczesnym okresie dorastania, a następnie jej stopniowym wzrostem wraz z upływem lat, aż do osiągnięcia jej globalnego wymiaru. Jednakże adolescencja jest czasem wielu zmian, dlatego często samoocena u nastolatków jest rozpatrywana z perspektywy szczegółowych obszarów aktywności (samooceny parcjalne). Obszary poddawane samoocenie są przekładane przez młodzież na konkretne działania, np. kompetencje poznawcze są utożsamiane z dobrymi wynikami w nauce (Oleszkowicz, Senejko, 2011, s. 270; 2017, s. 128). Poznanie siebie, swoich cech, predyspozycji, możliwości, pragnień, zachowań sprzyja procesowi określania własnego Ja oraz własnej tożsamości. Rozwój pojęcia Ja jest również związany z rozwojem myślenia abstrakcyjnego, które poprzez analizę, abstrahowanie i uogólnianie pozwala młodzieży na wyodrębnianie swoich cech i uogólnianie ich jako stałe właściwości swojej osobowości. Ponadto dorastający zaczynają stosować rozwinięte kategorie do opisu własnej osoby, tj. kierują się cechami osobowości, obranymi postawami i wyznawanymi wartościami, a samoopis staje się dokładniejszy i bardziej precyzyjny. Wyjątek stanowi młodzież w wieku 14-15 lat, dla której wygląd zewnętrzny jest znaczący. Adolescencja jest czasem, w którym kształtuje się stałe i stabilne pojęcie Ja (Czerwińska-Jasiewicz, 2015, s. 79).

### Podsumowanie

Wspieranie rozwoju nastolatka przez rodziców, wychowawców, pedagogów i nauczycieli jest zadaniem koniecznym i jednocześnie niełatwym. Rozwój współczesnej młodzieży w dobie globalizacji niesie ze sobą wiele wyzwań przed którymi stają sami dorastający oraz towarzyszący im dorośli. Aktualnie niepokojący, szczególnie dla rozwoju osobowości, staje się wszechobecny konsumpcjonizm przyczyniający się do zwracania się młodych osób ku wartościom materialnym. Dostępność różnorodnych dóbr oraz propagowanie mody na nie przekłada się na nieodpartą chęć ich posiadania.

Dla dorastających konsumpcjonizm może okazać się zagrożeniem w kształtowaniu tożsamości, ponieważ posiadanie tego, co modne może pełnić funkcję wzmacniania samooceny i poczucia własnej wartości (Oleszkowicz, Senejko, 2017, s. 132). Oczywiście nie jest to możliwe, aby nie podlegać dokonującym się w dobie globalizacji przeobrażeniom, ponieważ grozi to wykluczeniem, również społecznym. Jednakże stopień, w jakim młodzież ulega pojawiającym się trendom zależy jest od ich rozwoju i wychowania, a obowiązek mądrego kierowania rozwojem i wychowaniem dzieci i młodzieży spoczywa na rodzicach i pedagogach.

#### **2.4.2. Komponenty okresu dojrzewania kształtujące tożsamość**

Tożsamość w perspektywie E.H. Eriksona rozumiana jest jako spostrzeganie zgodności i ciągłości własnej osoby, bez względu na upływający czas, a także ważny czynnik poczucia uznawania i przyjmowania danej zgodności i ciągłości przez inne osoby (Syska, Brzezińska, 2017, s. 12). Ego obejmujące świadomość i nieświadomość jednocześnie ukazwane jest jako głęboka funkcja ludzkiej psychiki odpowiadająca za organizację doświadczeń, planowanie oraz przekształcanie się elementarnych orientacji człowieka, w odniesieniu do samego siebie i otoczenia społecznego. Ego rozwija się na każdym z etapów rozwoju człowieka, jednakże to dorastanie jest tym szczególnym okresem, w którym proces rozwoju ego osiąga poziom stanowiący filar do ustalenia nowego, spójnego obrazu osoby w perspektywie otaczającego ją świata, czyli uformowania się tożsamości (Ostafińska-Molik, 2014, s. 47-48).

Zasadniczym uzasadnieniem osadzenia okresu dojrzewania jako kluczowego w koncepcji E.H. Eriksona jest powołanie się na słowa L. Witkowskiego, który uważa, że *naturę człowieka najlepiej bada się w stanie częściowego załamania, w momentach kryzysowych, ponieważ to wtedy właśnie ujawniają się siły zderzające się na tworzącej się w ten sposób granicy* (Witkowski, 2009, s. 29). *Czas dorastania jest właśnie takim momentem granicznym między dzieciństwem a dorosłością. Charakteryzuje go narastające poczucie nieciągłości, zdezintegrowaniem i fragmentaryzacji siebie, przejawów nieadekwatności społecznej i odrzucenia* (Witkowski, 2009, s. 51).

Kryzys okresu dorastania wywołany jest konfliktem pomiędzy kilkoma ważnymi aspektami, tj. pojawiającymi się nowymi zdolnościami fizjologicznymi i poznawczymi a wymaganiami społecznymi; potrzebą i antypotrzebą; własnymi dążeniami a ograniczeniami ze strony społeczeństwa. Rozwiązanie konfliktu wymaga pewnego czasu, określanego mianem moratorium, które w przyjmowanej koncepcji oznacza czas

odroczenia dający młodym osobom przestrzeń na eksperymentowanie i refleksję (Szcurek-Boruta, 2007, s. 47). Rozwiązanie kryzysu adolescencji tożsamość vs. rozproszenie roli warunkuje osiągnięcie dojrzałej tożsamości, początkowo grupowej, a następnie indywidualnej. Osiągnięcie zintegrowanej tożsamości, czyli stabilnej i dojrzałej, możliwe jest dzięki efektywnemu rozwiązaniu wcześniejszych, wczesnodziecięcych kryzysów. Nierozwiązanie kryzysu tożsamości przypadającego na piąte stadium skutkuje negatywnymi konsekwencjami dla kolejnych etapów rozwoju (Syska, Brzezińska, 2017, s. 11).

Kryzys w okresie adolescencji ma szczególne znaczenie w drodze do odnalezienia odpowiedzi nastolatka na pytanie *Kim jestem?* oraz identyfikacji z określonymi wartościami. Dążenia te służą odnalezieniu własnej tożsamości. Często poszukiwania te związane są z ryzykiem wystąpienia zaburzeń zachowania ujawniających się m.in. odrzuceniem autorytetów, norm, sprawdzaniem i porównywaniem wzorców dorosłego życia. Osiągnięcie tożsamości warunkuje stabilizację koncepcji siebie (Oleś, 2002, s. 142). Okres dojrzewania charakteryzuje się tym, że w budowaniu poczucia własnego Ja u nastolatków coraz większego znaczenia nabierają cechy wewnętrzne, a zewnętrzne zaczynają tracić na swej dotychczasowej wartości. Przykładem takiej zależności może być sytuacja, gdy dla nastolatka aspekt własnej fizyczności czy wyglądu traci na znaczeniu, na rzecz ideologii i poglądów, za którymi młody człowiek się opowiada. Konsekwencją takiego zróżnicowania w postrzeganiu własnego *ja* jest również zmiana w postrzeganiu siebie w każdej z pełnionych ról w środowisku rodzinnym (dziecka, brata, siostry, wnuczka), rówieśniczym (kolegi, przyjaciela, sympatii) czy szkolnym (ucznia, wychowanka) (Bee, 2004, s. 364).

Przypadające na okres adolescencji zadania skupione na poszukiwaniu własnej tożsamości, kształtowaniu się osobowości, systemu wartości i przekonań, identyfikacji z pełnionymi rolami czy miejscem w strukturze społecznej, a jednocześnie nakładające się na to zmiany związane z dojrzewaniem, wywołują wiele przeciwstawnych uczuć, które często nie są zrozumiałe nawet dla samego nastolatka. Dlatego też ten kluczowy moment w rozwoju tożsamości człowieka, jakim jest okres adolescencji, powinien być analizowany jako jeden z etapów, który jest zbiorem poszczególnych identyfikacji z różnymi jednostkami doświadczanych w przeszłości. Ostateczna tożsamość, uformowana na końcu okresu adolescencji, zawiera wszelkie znaczące identyfikacje, a także przekształca je, w celu stworzenia z nich unikatowej i sensownej koherentnej całości. Formowanie się tożsamości zostaje prezentowane przez E.H. Eriksona w postaci planu psychospołecznego



uwzględniającego projekcję, introjekcję i identyfikację. Są to określone kroki na drodze wzrastania ego, wchodzącego w coraz bardziej dojrzałe i wzajemne oddziaływanie z tożsamościami wieku dziecięcego. Mechanizmy projekcji i introjekcji polegają na względnej integracji satysfakcjonujących relacji pomiędzy dzieckiem a dorosłymi sprawującymi nad nim opiekę. Wzajemność jest jedyną gwarancją na wykształcenie się u dziecka samoodczuwania, w przyszłości decydującego o obiektach miłości. Mechanizmy te stanowią podstawę do późniejszych identyfikacji. Dziecięce identyfikacje zależne są od satysfakcjonujących relacji dziecka ze znaczącą i budzącą zaufanie hierarchią ról przekazywaną przez pokolenia stanowiące rodzinę. Proces formowania się tożsamości rozpoczyna się w momencie zakończenia się etapu bezużyteczności wielorakiej identyfikacji, która jest wynikiem selektywnego wykluczania, eliminowania oraz wzajemnej asymilacji dziecięcych identyfikacji i ich wchłaniania w nowym układzie. Powstała nowa konfiguracja zależna jest od procesu identyfikacji młodej osoby przez społeczeństwo, które rozpoznaje tę młodą osobę, jako kogoś, kim musiała się stać, kogoś kim się stała, w sposób całkowicie naturalny. Kształtowanie się tożsamości pod wpływem społecznego rozpoznania dokonuje się na gruncie zinstytucjonalizowanym oraz niezinstytucjonalizowanym (Erikson, 2004, s. 109-110). Erik H. Erikson (2004) w swoich pracach używa określenia *tożsamość ego* w celu opisanie korzyści, które powinny zostać uzyskane w wyniku dziecięcego doświadczenia, a jednocześnie gotowości na zadania dorosłości (Erikson, 2004, s. 97). Proces psychospołecznego formowania się tożsamości można zaprezentować w postaci schematu (schemat 1).

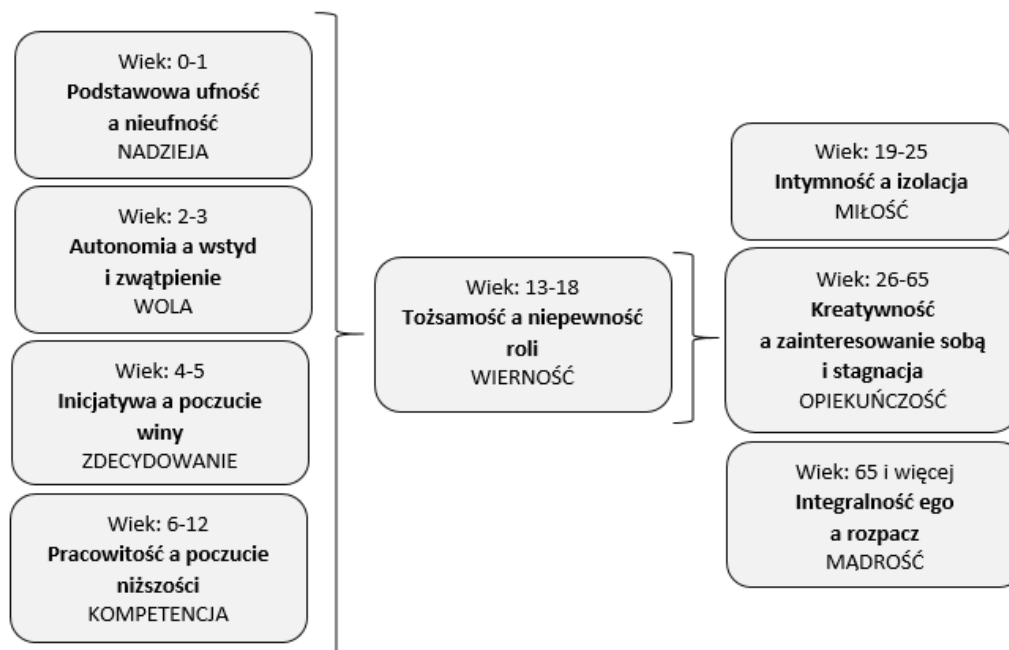
Schemat 1. Proces psychospołecznego formowania się tożsamości



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Erikson (2004).

Przedstawiany schemat ukazuje zależność kształtowania się tożsamości w okresie adolescencji z poprzedzającymi ten okres stadiami rozwoju. W tym miejscu należałoby przypomnieć poruszaną już w pracy kwestię, że kształtowanie się tożsamości, ani nie zaczyna się, ani nie kończy wraz z adolescencją. Uwidacznia się tu kolejna cecha, a mianowicie stadialność przyjętej koncepcji rozpatrująca życie i rozwój człowieka jako całość. W niniejszej pracy, w obrębie której okres dojrzewania stanowi jeden z głównych zagadnień, zaproponowano odejście od standardowego przybliżenia kolejno zachodzących po sobie faz, a zaprezentowanie ich w sposób szczególnie uwidaczniający okres adolescencji jako okres będący jądrem tożsamości człowieka, mającym swe źródła w stadiach poprzedzających i zarazem decydującym o dalszych losach człowieka. Schemat ten uwzględnia wiek, rozwijaną w danym stadium cechę ego oraz pozyskaną w toku przewyciężenia kryzysu siłę ego (cnotę) (schemat. 2).

Schemat 2. Znaczenie okresu dojrzewania dla kształtowania się tożsamości



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Erikson (2000, 2002, 2004).

W każdym młodym człowieku uwidacznia się potrzeba poznawania siebie, sprawdzania się w różnych rolach, czy realizacji nowych wyzwań. Wynika to z dokonujący się przeobrażeń związanych z rozwojem funkcji poznawczych charakteryzujący się dominacją myślenia abstrakcyjnego i zdolnością do refleksji i autorefleksji oraz zmian fizjologicznych związanych z dorastaniem, które wpływają na wzrost zainteresowania samym sobą. Zainteresowanie samym sobą jest procesem umożliwiającym nastolatkowi

samookreślenie się. Służy to integracji znaczących identyfikacji z dzieciństwa z doświadczeniami wynikającymi z podejmowanych ról społecznych, które zostają włączone w strukturę Ja nastolatka i decydują o formowaniu się jego dojrzałej, subiektywnej tożsamości. Oznacza to, że kształtowane w tym czasie poczucie tożsamości łączy w sobie poczucie odrębności, identyczności, ciągłości, integralności (Brzezińska, 2006, 17).

Jeżeli nastolatek na drodze swego rozwoju doświadczać będzie niekorzystnych warunków prowadzić to może do nierozwiązania kryzysu oraz powstania tożsamości negatywnej. Przyjęcie tożsamości negatywnej stanowi ucieczkę i sposób poradzenia sobie z konfliktami interpersonalnymi oraz intrapsychicznymi, których niemożność rozstrzygnięcia warunkowana była zadziałaniem dwojakiego rodzaju doświadczeń socjalizacyjnych: samospełniającej się przepowiedni oraz nacisków społecznych. Pierwsze doświadczenie powiązane jest z wpływem osób dorosłych na postawy i zachowania adolescentów, którzy komunikują własne negatywne oczekiwania względem nastolatków, a ci starają się im sprostać i zachowują się zgodnie z prezentowanymi przez dorosłych oczekiwaniami. Najprościej ujmując, dorośli negatywnie etykietują młode osoby i tym samym umieszczają je na określonej, przegranej pozycji społecznej. Prowadzi to do tego, że nastolatek m.in. ma zaniżone poczucie własnej wartości, nieadekwatnie ocenia własne zasoby oraz trudności, problemem staje się domaganie się swoich praw. Przyjęcie tożsamości negatywnej jest skutkiem nieradzenia sobie oraz brakiem wsparcia, co uwidacznia się w przejawach buntu w celu rozładowania napięć. Drugim doświadczeniem są naciski społeczne wymuszające na nastolatku obranie określonej ścieżki życia, bez jednoczesnego uwzględnienia jego potrzeb. Zazwyczaj związane jest to z nadmierną kontrolą rodziców i ich wygórowanymi wymaganiami. Jednocześnie dorastający napotyka niekonsekwencję pomiędzy postawami dorosłych a deklarowanymi przez nich wartościami, co skutkuje przyjęciem tożsamości negatywnej przez nastolatka w celu okazania sprzeciwu, przeciwstawiania się danej kulturze czy działaniem na przekór (Syska, Brzezińska, 2017, s. 18). Świadomość zmian rozwojowych dokonujących się w grupie dorastających uczniów i uczennic umożliwia pedagogom zrozumienie zachowań przejawiany przez młodzież, które nie zawsze są akceptowane społecznie, ale które są konieczne dla ukształtowania się dojrzałej tożsamości.

Poczucie bezpieczeństwa, stabilna tożsamość oraz świadomość siebie składają się na istotę osiąganego w okresie nastoletnim Ja. Tożsamość Ja stanowi zbiór trzech elementów: jedności – czyli zgodności obrazu Ja, poczucia ciągłości w czasie obrazu

Ja oraz poczucia wzajemności pomiędzy własnym obrazem Ja, a sposobem w jaki jest się postrzeganym przez innych (Peret-Drażewska, 2014, s. 107). Osiągnięcie poczucia tożsamości jest procesem stopniowym, wiążącym się z próbowaniem różnorodnych ról. W konsekwencji zdobywanych doświadczeń kształtują się trwałe postawy i wartości, dokonują się wybory zawodowe, rodzinne, życiowe, które również stopniowo stają się zrozumiałe dla nastolatka (Birch, 2005, s. 213).

Teoria E.H. Eriksona oraz zawarta w niej koncepcja rozwoju tożsamości została rozwinięta przez Jamesa Marcia. Autor ten definiował tożsamość jako wewnętrzną, samodzielnie skonstruowaną oraz dynamiczną organizację własnych zdolności, możliwości, popędów, przekonań, wierzeń i doświadczeń (Brzezińska, 2001, s. 242; Oleszkiewicz, Senejko, 2011, s. 271). Autor rozpatrywał tworzenie się tożsamości pod wpływem dwóch aspektów: kryzysu i zaangażowania. Kryzys rozumiał jako okres podejmowania decyzji wiążący się z dokonaniem przewartościowania dotychczasowego systemu. Efektem dokonania rewizji wartości i wyborów jest osobiste zaangażowanie w obraną rolę lub system przekonań. Wyróżnione kryteria (kryzysu i zaangażowania) pozwoliły J. Marcii na określenie czterech statusów tożsamości. Są to tożsamości:

- osiągnięta – dojrzała; osoba przeszła kryzys w wyniku którego poznała własne właściwości i możliwości działania oraz określiła swoje miejsce w otoczeniu i doszła do przyjęcia zobowiązań w obszarze zawodowym, ideologicznym, co do dalszego postępowania i drogi życiowej.
- moratoryjna – kryzys nadal trwa, osoba przed długi czas nie czuje się gotowa do podjęcia zobowiązań w obranym obszarze życia. Doświadcza kryzysu tożsamości w drodze którego zastanawia się „kim jestem, co umiem, jakie działania wybrać?”, które zostają nierozstrzygnięte.
- lustrzana – przejęta bez przewyciężania kryzysu; cechująca się małym zaangażowaniem oraz aktywnością własną osoby, które zostały zalokowane przez intencjonalne i nieintencjonalne działania otoczenia, szczególnie osób znaczących, np. poprzez naciski co do wyboru szkoły, zawodu, partnera życiowego.
- rozproszona – osoba nie podejmuje aktywności ani pod wpływem motywacji wewnętrznej, ani motywacji ze strony otoczenia, przez co nie podejmuje zobowiązań i nie ponosi za nie odpowiedzialności. Osoby te mają trudność w planowaniu własnego życia i podejmowaniu wyborów

życiowych pomimo częstego posiadania wiedzy i doświadczenia na temat różnych alternatywnych dróg życiowych. Kierują się własnymi korzyściami oraz chwilową satysfakcją (Brzezińska, 2001, s. 242; Boyd, Bee, 2008, s. 369).

Znaczącą rolę w kształtowaniu się tożsamości odgrywa bunt młodzieńczy, który umożliwia młodym osobom przeżycie i wyrażenie potrzeby sprzeciwu wobec narzucanym ograniczeniom, zagrożeniom czy sytuacjom odbiegającym od jej idealistycznych oczekiwań. W zależności od ukształtowanej tożsamości osoby funkcjonują odmiennie, różnią się poczuciem własnej wartości, poziomem rozwoju moralnego, mają inny stosunek do siebie i otaczającej ich rzeczywistości (Brzezińska, 2001, s. 246; Oleszkiewicz, Senejko, 2011, s. 271).

### Podsumowanie

Powyższe rozważania pozwalają wnioskować o tym, że na proces kształtowanie się tożsamości oddziałują czynniki biologiczne, społeczne i psychologiczne. Okres dorastania, w którym dokonują się intensywne zmiany w całościowym rozwoju człowieka, jest szczególnym czasem. Czasem przejścia od sposobu myślenia, zachowania się i wyglądu dziecka do stopniowego nabywania wyglądu osoby dorosłej oraz dojrzałego sposobu myślenia i przejawiania zachowań oczekiwanych i akceptowanych społecznie. Istotnym czynnikiem w budowaniu tożsamości nastolatka jest wsparcie jego rozwoju przez osoby najbliższe, zarówno rodziców, jak i pedagogów.

Edukacja, wychowanie, czy szeroko pojmowane wspieranie rozwoju nastolatka stanowi ważny element w procesie jego funkcjonowania oraz kształtowaniu się tożsamości. Zbyszko Melosik (2003) zauważa, że współczesność wyrażająca się kategorią zmienności oraz wielością dyskursów i paradygmatów odmiennie określających rzeczywistość wymaga *wychowania do dialogu* stanowiącego fundament wyjaśniania i rozumienia otaczającej przestrzeni, a także poznawania różnorodnych procesów interakcji. Używa tego określenia w odniesieniu do poziomu umiejętności językowych i komunikacyjnych jako wyznacznika świata każdego człowieka.

Podobnie edukacja szkolna w okresie dorastania przyczynia się do zmian w strukturze i funkcjach języka. Uwidaczniają się one we wzroście zasobu słownictwa oraz jego treści, pełniejszym zrozumieniu struktur gramatycznych, a także kulturze języka w piśmie i mowie (Obuchowska, 2007, s. 174). Rozwój języka umożliwia młodym osobom na pełniejsze wyrażanie siebie, swoich poglądów, intensywne uczestnictwo w życiu

kulturalnym, wyrażanie się w sposób twórczy. Wprowadzenie zagadnienia mowy stanowi kluczowy element niniejszych rozważań, ponieważ swym zakresem obejmują one zdolności artykulacyjne i funkcjonowanie psychospołeczne młodzieży. Dlatego też zjawisko mowy i konsekwencje jej zaburzeń zostanie szerzej opisane w dalszej części prezentowanej dysertacji.

### **Rozdział 3. Mowa a funkcjonowanie psychospołeczne młodzieży w środowisku szkolnym**

Mowa jest zjawiskiem psychospołecznym, a jakiegokolwiek zaburzenia mowy prowadzą do wystąpienia skutków psychologicznych lub szerzej ujmując psychospołecznych (Kędziora, 2015, s. 45). Dlatego też istotnym elementem kształtowania się tożsamości człowieka, a zwłaszcza nastolatka, jest mowa warunkująca i decydująca o umiejętności skutecznego porozumiewania się, która jest aktualnie jedną z kluczowych kompetencji gwarantującą sukces na gruncie zawodowym, społecznym, rodzinnym. Komunikacja będąc procesem społecznym, służy budowaniu relacji, uczestniczeniu we wspólnocie, utrzymywaniu stosunków międzyludzkich. Konsekwencją odstępstw w tym zakresie może skutkować wycofaniem społecznym bądź niższym poczuciem wartości (Giziewska, 2021, s. 25). Sytuacje kontaktów społecznych regulowane są przez poznawcze struktury osobowości, wśród których szczególną rolę odrywa postrzeganie i ocenianie samego siebie (Borecka-Biernat, 2001, s. 33). Czynnikiem warunkującym sposób postrzegania samego siebie jest wiele. Wizerunek siebie, który kreuje młodzież decyduje o podejmowanych działaniach społecznych i edukacyjnych, wpływa na relacje z drugim człowiekiem oraz na relacje z sobą samym i poziom zadowolenia z życia. Ponadto, wyznacza określone reakcje emocjonalne i kierunek myślenia (Góralewska-Słońska, 2011, s. 97-98). Adekwatne poczucie własnej wartości, jako cecha kształtującej się osobowości, łączy się z racjonalizmem, niezależnością, realizmem, intuicją, twórczością, zdolnością do radzenia sobie w sytuacji zmiany oraz przyznawania się do błędów, a także życzliwością i gotowością współpracy z innymi. Z kolei zaniżone postrzeganie siebie koreluje z takimi zachowaniami, jak niedostrzeżenie rzeczywistości, sztywność, irracjonalizm, nadmierna uległość, konformizm, obawa przed nieznanym, bunt, lęk lub wrogość (Branden, 2014, s. 23). W zależności od poziomu (niski/wysoki), adekwatności (zawyżona/zaniżona), spójności i trwałości samooceny wyznaczany jest stosunek człowieka do samego siebie oraz otaczającej go rzeczywistości. Osoby reprezentujące wysoki poziom samooceny jej adekwatność, spójność i trwałość wykazują lepsze przystosowanie do życia społecznego, większe poczucie szczęścia oraz satysfakcji życiowej. Przeciwnie u osób przejawiających niską, nieadekwatną, niespójną i chwiejną samoocenę procesu samoregulacji przebiegają gorzej (Kupiec, 2014, s.120). Powiązania pomiędzy mową, stanowiącą podstawę procesu komunikacji, a rozwojem

psychospołecznym, emocjonalnym, moralnym, czy osiąganymi efektami edukacyjnymi przekładają się na jakość funkcjonowania nastolatka w obrębie autonomii, samorealizacji oraz w gronie rodziny i rówieśników (Szafrńska, 2016, s. 40).

### **3.1. Wpływ mowy na funkcjonowanie psychospołeczne w toku życia człowieka**

Wielokrotnie można spotkać się z twierdzeniem, że mowa werbalna jest cechą charakteryzującą tylko ludzi, pozwalającą na odbieranie i przekazywanie informacji, a porozumiewanie się za pomocą mowy stanowi najwyżej ewolucyjnie rozwiniętą umiejętność człowieka (Obrębowski, 2014, s. 23). Mowa określana jest mianem unikatowej zdolności, ponieważ pozwala człowiekowi na komunikację z drugim człowiekiem za pomocą języka werbalnego, który posiada określone cechy właściwe tylko gatunkowi *Homo sapiens*. Do grona tych cech zalicza się:

- dwoistość (podwójna artykulacja) – pozwala na tworzenie teoretycznie nieskończonej liczby przekazów, posługując się nieskończoną liczbą środków;
- produktywność (generatywność) – zdolność tworzenia nowych przekazów, które dotychczas nie występowały w repertuarze danej osoby, tzn. nie były produkowane ani przyswojone, czyli nie zostały nabyte poprzez naśladownictwo;
- arbitralność (konwencjonalność) – związek danego znaku z jego znaczeniem nie jest ikoniczny, tzn. nie można pokazać jakiegokolwiek motywacji za nim stojącej, mówimy o umowności znaku;
- zdolność do wzajemnej wymiany – przemienność ról nadawcy i odbiorcy przekazu;
- specjalizację – wyznacza stopień funkcjonalnego powiązania między sygnałem (znakiem) a reakcją na niego;
- przemieszczenie – możliwość odnoszenia się do odległych w czasie i przestrzeni zdarzeń, zarówno przeszłych, jak i przyszłych;
- transmisję kulturową – przekazywanie kodu językowego poprzez socjalizację, procesy nauczania i wychowania (Kurcz, 2000, s.30).

Wymienione cechy potwierdzają zasadność określania mowy mianem unikalnej i swoistej zdolności danej człowiekowi, ponieważ to mowa pozwala człowiekowi na istnienie w świecie, nawiązywanie trwałych relacji, czy rozwój nowych umiejętności decydujących o jakości życia. Mowa stanowi podstawę komunikowania się ludzi, które jest procesem opierającym się na współpracy oraz stosowaniu się do społecznie i kulturowo



akceptowanych reguł. Istota posiadająca język, bez zdolności komunikacyjnych, nie mogłaby zrobić żadnego użytku z tej własności. Dzięki przekazowi wiedzy z pokolenia na pokolenie cywilizacja ludzka mogła się rozwijać i bogacić o nowe wynalazki ułatwiające życie i funkcjonowanie. Umiejętność komunikowania się za pomocą języka przyczyniła się do całościowego rozwoju człowieka, a w szczególności na nabywania przez niego umiejętności poznawczych i społecznych (Kurcz, 2000, s. 146).

Mowę można definiować, albo z perspektywy zachowania komunikacyjnego, albo z perspektywy procesu biologicznego. Jednakże, żadne wybiórcze stanowisko nie oddaje pełni oraz kontekstu, w jakim należy rozpatrywać zagadnienie mowy. Definicją uwzględniającą funkcjonowanie człowieka zarówno w kontekście indywidualnym i społecznym jest proponowane przez S. Grabiasa rozumienie mowy jako *zespołu czynności, jakie przy udziale języka wykonuje człowiek poznając świat i przekazując jego interpretację innym uczestnikom życia społecznego* (Grabias, 2014, s. 15).

Stanisław Grabias przyjmuje, że mowa jest tożsama pojęciu *zachowania językowe*. Takie ujęcie zwraca uwagę na mowę w wymiarze wewnętrznym oraz zewnętrznym. W pierwszym przypadku mówimy o cerebracji, którą reprezentuje tekst pomyślany, pozbawiony dźwiękowej postaci. Mowa wewnętrzna może być poznawczym procesem akomunikacyjnym prowadzącym do organizowania w umyśle wiedzy o rzeczywistości lub procesem quasi-komunikacyjnym organizującym wiedzę w celu jej dalszego przekazania. Z kolei zachowania językowe w mowie zewnętrznej umożliwiają porozumiewanie się w grupie społecznej poprzez dźwiękową postać. Są inaczej nazywane komunikacją językową lub interakcją językową (Grabias, 1997, s. 10).

Prawdopodobnie rzadko uświadamiane jest, że porozumiewanie się za pomocą mowy wyrażającej myśli słowami to najwyższej ewolucyjnie rozwinięta umiejętność, jaką osiągnął człowiek. Mowa werbalna nie była człowiekowi dana od zawsze. Pojawiła się ona dzięki stopniowemu integrowaniu i koordynowaniu różnych zespołów morfologiczno-czynnościowych, takich jak receptory tworzące kanały odbierające informacje czy efekторы przekazujące te informacje za pomocą obwodowego narządu mowy przy współdziałaniu głosu. Mowa jest umiejętnością warunkowaną prawidłowym funkcjonowaniem układu nerwowego (Obrębowski, 2014, s. 23). Szczególnie ważna dla prawidłowego rozwoju mowy jest kora mózgowa, która już w życiu płodowym odpowiada za proces migracji neuronalnej. Po narodzinach zachodzą dalsze procesy tworzenia się połączeń synaptycznych między neuronami oraz kształtowania się osłonki mielinowej włókien komórek nerwowych. Procesy te umożliwiają sukcesywne dojrzewanie ośrodków sfery

werbalnej, a także ich prawidłowe funkcjonowanie. Poza tym mowa może się prawidłowo rozwijać dzięki sprawnym analizatorom: słuchowym, wzrokowym i kinestetycznym oraz prawidłowo ukształtowanym strukturom anatomicznym i fonacyjnym. Pozostaje jeszcze jedna kwestia decydująca o prawidłowym rozwoju mowy. Są to uwarunkowania środowiskowe, które jeżeli są niedostateczne bądź niesprzyjające, mogą prowadzić do opóźnienia w rozwoju mowy lub być przyczyną poważniejszych zaburzeń sfery werbalnej (Piasecki, 2015, s. 15). Środowisko społeczne, w którym wychowuje się dziecko, wpływa także na kształtowanie osobowości oraz przebieg rozwoju psychomotorycznego dziecka (Birch, 2005, s. 28). O istocie najbliższego środowiska świadczy to, że dziecko przyswaja i zaczyna operować językiem charakterystycznym dla jego najbliższych, zazwyczaj rodziny. Reasumując, decydujące znaczenie dla rozwoju mowy dziecka, mają następujące czynniki: biologiczne (predyspozycje genetyczne); rodzinno-środowiskowe (warunki społeczne otaczające dziecko); poziom i tempo rozwoju psychofizycznego oraz możliwości poznawcze dziecka (Jeżewska-Krasnodębska, 2015, s. 86).

Uwzględnianie roli centralnego układu nerwowego w kształtowaniu mowy wskazuje na jej biologiczne podstawy, które pozwalają również na jej rozwój w aspekcie społecznym i psychologicznym, ponieważ mowa rozwija się w procesie komunikacji słownej z innymi ludźmi. Jednakże, nie byłoby to możliwe bez zdrowego mózgu człowieka, ponieważ akt mowy musi przejść przez wszystkie jego piętra. W literaturze neuropsychologicznej odnaleźć można stawianie języka i mowy w roli funkcji mózgowych analogicznych do innych funkcji poznawczych, czyli funkcji intrapersonalnych – przebiegających w obrębie jednego mózgu. Natomiast komunikacja, czyli proces porozumiewania się z innymi osobami stanowiący nadrzędny cel w funkcjonowaniu człowieka, jest procesem społecznym. Zachodzącym z udziałem przynajmniej dwóch osób (Błachnio, 2015, s. 272).

Przyjmując, że prawidłowy rozwój mowy jest zależny od rozwoju wyższych procesów poznawczych, należy zważyć na to, że w przypadku jakichkolwiek nieprawidłowości czy deficytów językowych, rozwój funkcji poznawczych może być wtórnie zakłócony, jak np. w alalii<sup>30</sup>. Sprawności językowe są ściśle skorelowane z pamięcią, uwagą, wyobraźnią, myśleniem, wrażeniami i spostrzeżeniami, a ich harmonijny przyrost daje dziecku możliwość pozyskiwania wiedzy o otaczającym je świecie. Prawidłowość

---

<sup>30</sup> Alalia dotyczy niedokształcenia wszystkich kompetencji języka i ujawnia się w postaci opóźnienia rozwoju mowy (Grabias, 2015).

wzajemnej zależności procesów poznawczych i procesu przyswajania języka i mowy ma ogromny wpływ na funkcjonowanie psychospołeczne. Służy modyfikacji wiedzy, przekonań i motywacji, a także komunikacji i porozumiewaniu się stanowiących fundament zachowań człowieka. Efektywność komunikacji uwarunkowana jest integracją czynników poznawczych, społecznych i emocjonalnych odpowiadających za dobór adekwatnych struktur językowych do intencji wypowiedzi, kontekstu oraz możliwości odbiorcy. Zdolność porozumiewania się wymaga od osób zaangażowanych w ten proces wykształconych sprawności percepcyjnych i realizacyjnych oraz dwóch rodzajów kompetencji językowej i komunikacyjnej (Panasiuk, 2011, s. 39-42).

Kompetencja językowa oraz kompetencja komunikacyjna stanowią dwie linie procesu rozwoju językowego człowieka stanowiącego postawę procesu porozumiewania się uznawanego za największe osiągnięcie ludzkości. Było ono możliwe dzięki predyspozycji do wytwarzania i używania symbolicznego, ustrukturalizowanego języka (Vetulani, 2014b, s. 30). Wskazuje się na powiązania pomiędzy osiągnięciami rozwojowymi a kompetencją językową i komunikacyjną, a także ich powiązania z innymi funkcjami psychicznymi, m.in. myśleniem, teorią umysłu, funkcjami zarządzającymi, przyjmowaniem perspektywy, emocjami czy zachowaniami społecznymi (Schaffer, 2010, s. 239; Kielar-Turska, 2012, s. 17). Przykładowo, rozwój zabawy i rozwój społeczny są ściśle powiązane z językiem. Brak odpowiedniego poziomu kompetencji językowej może ograniczać właściwe kształtowanie się dziecka jako jednostki społecznej oraz utrudniać rozwój zdolności do zabawy, zwłaszcza zabawy tematycznej i opanowania reguł gier. Niedobór takiego doświadczenia może prowadzić do trudności w opanowaniu funkcji językowych, spowodowanych niewystarczającą stymulacją środowiska oraz brakiem niedostatecznej liczby i jakości interakcji. Wzajemna zależność między wszelkimi aspektami życia człowieka a językiem jest znacząca (Cieszyńska-Rożek, 2018, s. 161).

Proces opanowywania kompetencji językowej oraz komunikacyjnej jest długotrwały, wielowymiarowy oraz złożony. Sprawności językowe i komunikacyjne są uwarunkowane biologicznie i społecznie, głównie w toku interakcji z drugim człowiekiem i przebiegają podobnie u wszystkich dzieci, niezależnie od rodzaju nabywanego języka. Co świadczy o tym, że każde dziecko posiada zdolność do posługiwania się językiem (Kielar-Turska, 2012, s. 15, Schaffer, 2014, s. 301). Nabywanie omawianych kompetencji, według Elżbiety Minczakiewicz, jest podstawową potrzebą ludzką, skłaniającą człowieka do jej zabezpieczenia na każdym etapie ontogenezy. Tym samym umiejętności językowe

są istotną zdolnością ludzką, którą należy rozwijać mając na uwadze, że rozwój ten zależny jest od różnorodnych predyktorów, m.in. budowy i funkcji ośrodkowego i obwodowego układu nerwowego, wrodzonych zdolności i gotowości do ich rozwijania, jak i zachowań wyuczonych, w pełni zależnych od wpływu środowiska i wychowania dziecka (Minczakiewicz, 2018, s. 20).

Niezaspokojenie tej podstawowej potrzeby ludzkiej, jaką jest nabywanie kompetencji językowej i komunikacyjnej skutkować może nieprawidłowym wykorzystaniem ich w interakcjach społecznych, co z kolei może mieć decydujący wpływ na jakość komunikacji. Komunikacja językowa rozumiana jako proces porozumiewania się ludzi, bazujący na realizacji celów pozajęzykowych przez ludzi korzystających z określonego systemu (kodu). Rolą nadawcy jest wytworzenie tekstu adresowanego do odbiorcy oraz adekwatnego do sytuacji i celu komunikacyjnego. Z kolei zadaniem odbiorcy jest przyjęcie i zrozumienie komunikatu, osadzenie go w towarzyszącym kontekście, a także wydobycie informacji wskazujących na rzeczywistość pozatekstową i osobę nadawcy (Walencik-Topiłko, 2009, s. 7).

Porozumiewanie się jest procesem. Jeżeli uwzględnimy także aspekt realizacji tego procesu w przestrzeni społecznej, zauważymy dynamiczne oddziaływanie i zaangażowanie co najmniej dwóch osób, co wpisuje komunikację międzyludzką w kontekst relacji społecznych. Człowiek, będąc istotą społeczną żyje i rozwija się poprzez płynące bezpośrednio do niego bodźce z otoczenia. Środowisko, w którym funkcjonuje wymusza nawiązywanie kontaktów interpersonalnych, które stanowią ważny element spełnienia, zadowolenia i satysfakcji (Chmielowska-Marmucka, Górska, 2015, s. 25). Analiza opisu procesu porozumiewania się potwierdza konieczność nabycia kompetencji językowej oraz komunikacyjnej dla jego prawidłowego przebiegu. Gwarantujących umiejętność odnalezienia się w określonej sytuacji komunikacyjnej oraz adekwatnego dostosowania wypowiedzi poprawnej pod kątem gramatycznym i składniowym do rozmówcy.

### Podsumowanie

W rozdziale omówiono znaczenie mowy werbalnej jako unikalnej zdolności ludzkiej do komunikowania się za pomocą języka. Mowa, posiadając cechy takie jak dwoistość, produktywność, arbitralność, zdolność do wzajemnej wymiany, specjalizację, przemieszczenie i transmisję kulturową, umożliwia nieskończenie różnorodne przekazywanie informacji. Rozwój mowy jest powiązany z biologicznymi

i środowiskowymi czynnikami oraz zdolnościami poznawczymi i społecznymi jednostki. Mowa odgrywa kluczową rolę w rozwoju człowieka, umożliwiając mu istnienie w świecie i nawiązywanie trwałych relacji, a także wpływa na rozwój innych funkcji poznawczych. Proces nabywania kompetencji językowych i komunikacyjnych jest złożony i trwały, mając wpływ na jakość interakcji społecznych i komunikacji międzyludzkiej.

### **3.2. Mowa i jej wartość w życiu człowieka – aksjologiczny wymiar mowy**

Mowę można rozpatrywać z wielu perspektyw i może ona być przedmiotem zainteresowania różnorodnych dyscyplin naukowych, w tym również i pedagogiki. Mogłoby się wydawać, że samo pojęcie mowy jest terminem prostym do zdefiniowania i dobrze znanym każdemu człowiekowi. W rzeczywistości mowa jest złożonym zjawiskiem wpływającym na funkcjonowanie psychospołeczne ludzi. Najczęściej istota mowy doceniana jest w przypadku jej utraty bądź wystąpienia jakichkolwiek trudności. Elżbieta M. Minczakiewicz ujmuje to w słowach: *Ze złożoności problemu „mowy” zdajemy sobie wszak często sprawę dopiero wówczas, gdy ta pozornie „błaha ludzka umiejętność”*

*jest przyczyną naszych zmartwień, głębokich przeżyć, cierpień i trudności porozumiewania się. Czasem jednakże już takie „drobnostki” zniekształcające wymowę, jak np. popularna chrypka towarzysząca przeziębieniu, usunięcie zębów czy wady zgryzu itp. Uświadamiają nam, iż „mowa” jest zależna od wielu czynników, nie zawsze uwarunkowanych wolą człowieka* (Minczakiewicz, 1997, s. 7). Te słowa stanowią ważny punkt w spojrzeniu na ludzką mowę. Pozwalają zastanowić się nad tym, jakie możliwości daje człowiekowi umiejętność porozumiewania się z drugą osobą, co dzięki temu może osiągnąć, jak jest w stanie się rozwinąć i decydować o sobie i swoim życiu. A zarazem prowadzi do przemyśleń związanych z konsekwencjami utraty tej możliwości, nad którymi prawdopodobnie bez widocznego powodu nikt się nie zastanawia. Stan nieprzypisywania mowie wysokiej rangi może wynikać z tego, że język, którym się codziennie posługujemy jest postrzegany jak coś pospolitego i oczywistego. Żyjąc w środowisku, w którym mowa otacza człowieka ze wszystkich stron, jak powietrze, dopiero w sytuacji wystąpienia jakiegokolwiek zakłócenia zauważa się, jak znikoma jest nasza wiedza dotycząca mechanizmu mówienia (Łuczyński, 2005, s. 13). Jednakże mowa jest nieocenioną umiejętnością człowieka przenikającą wszystkie sfery życia psychicznego i społecznego (Shugar, Smoczyńska, 1980, s. 8; Skrzek, 2014, s. 55).

Przytoczona na wstępie rozważań definicja S. Grabiasa określa mowę jako zagadnienie wielowymiarowe, składające się z triady zachowań językowych pełniących zróżnicowane funkcje. Są to następujące zachowania: (a) czynności poznawcze – dokonujące się za pomocą języka i pozwalające człowiekowi na poznawanie rzeczywistości poprzez pojęciowo zorganizowaną wiedzę, (b) językowe czynności komunikacyjne – dopełniające wypowiedzi poprzez współtowarzyszące kody parajęzykowe w formie mimiki czy gestykulacji, (c) czynności socjalizacyjne i grupotwórcze – pozwalające człowiekowi na uczestnictwo w procesie socjalizacji, ponieważ poznając rzeczywistość oraz porozumiewając się z przedstawicielami grupy społecznej, zdobywa się wiedzę o tej i innych grupach, a także poznaje się obowiązujące w nich reguły zachowań (Grabias, 1997, s. 10). Ida Kurcz proponuje wyodrębnienie dwóch funkcji języka, które uznaje za podstawowe. Są to funkcje: reprezentatywna i komunikacyjna. Funkcja reprezentatywna odnosi się do rzeczywistości fizycznej, psychicznej i społecznej. Funkcja komunikacyjna służy porozumiewaniu się ludzi, którzy w tym celu posługują się językiem. Mowa będąca skonkretyzowanymi aktami użycia języka, opiera się na wyrażaniu reprezentacji w celu komunikowania się z drugim człowiekiem (Kurcz, 2000, s. 20). Z kolei podział funkcji języka według Greace A. DeLaguna uwzględnia perspektywę społeczną, psychologiczną i regulacyjną. Funkcja społeczna języka, odzwierciedla znaczenie języka w koordynacji aktywności członków danej grupy; funkcja psychologiczna związana jest z organizacją wyższych form życia umysłowego dzięki systemowi językowemu, zaś funkcja regulacyjna oznacza wpływanie za pomocą języka na zachowanie innych (Jauer-Niworowska, Więcek-Poborczyk, 2012, s. 94). Prezentowane klasyfikacje zwracają uwagę na tożsame aspekty procesu porozumiewania się. Główną cechą wspólną jest odniesienie się do rzeczywistości, która jest poznawana i wyrażana za pomocą języka będącego systemem określonych reguł, które możliwe są do przyswojenia na drodze rozwoju poznawczego. Kolejnym wspólnym punktem jest zwrócenie uwagi na rozwój i funkcjonowanie społeczne człowieka, które zależne jest od interakcji z innymi osobami i służy procesowi przyswajania języka (kompetencja językowa) oraz jego użycia w zależności od towarzyszącego kontekstu (kompetencja komunikacyjna).

Umiejętność sprawnego, poprawnego i skutecznego komunikowania się w różnych sytuacjach jest we współczesnym świecie jednym z warunków pełnego uczestnictwa człowieka w życiu, w tym także w komunikacji językowej określonej społeczności. Nieustannie poszerzający się zasób typów komunikatów powoduje nieprzewidywalność

wydarzeń, a tym samym wymaga od uczestników interakcji dostosowania odpowiednich do określonych sytuacji zachowań językowych (Krzyżyk, 2013, s. 213). Jacek Błeszyński zaznacza, że rozwój czynności poznawczych stanowi jeden z elementów różnicujących w strukturach społecznych. Oznacza to, że od poziomu rozwoju funkcji poznawczych uzależnione jest umiejscowienie danej osoby w społeczeństwie. Pozycja danej osoby w społeczeństwie, a także samoświadomość, percepcja własnej osoby, indywidualizacja w głównej mierze dotyczą funkcji jakości życia oraz kompetencji, pojmowanych jako umiejętność, zdolność wykonywania czegoś w sposób efektywny i prawidłowy (Błeszyński, 2014b). Prawidłowy rozwój procesów poznawczych i społecznych człowieka możliwy jest dzięki mowie. Mowa pogłębia i porządkuje percepcję zmysłową, myślenie, poszerza treść przeżyć człowieka, umożliwia kierowanie działaniem i daje możliwość orientacji w postępowaniu moralnym (Jopkiewicz, 2001, s. 113).

Uwzględniając dokonujące się przeobrażenia społeczne ukierunkowane na osiągnięcie jak najwyższej jakości życia problematyka mowy oraz ściśle związanej z mową komunikacji i aspekt zaburzeń mowy są istotnym i aktualnym zagadnieniem, z uwagi na występujące konsekwencje pedagogiczne, psychologiczne czy społeczne. Na aspekt korelacji pomiędzy mową a funkcjonowaniem psychospołecznym człowieka zwraca uwagę Marzenna Zaorska, która uważa za oczywiste to, że zaburzenia mowy, które są zróżnicowane, mają odmienną etiologię oraz wiążą się z doświadczanymi konsekwencjami stają się zagrożeniem dla realizacji osobistych planów życiowych, zawodowych i społecznych. Ponadto piętrzą trudności w rozwoju osobowości, wypełnianiu ról społecznych – ucznia, pracownika, małżonka, dziecka, nabywaniu wiedzy, spełnianiu siebie oraz percepcji własnej osoby. Szczególnie w sferze poczucia satysfakcji życiowej (Zaorska, 2013, s. 200).

Niewątpliwie, istnieją powiązania pomiędzy mową i jej prawidłowym rozwojem a funkcjonowaniem psychospołecznym, emocjonalnym, moralnym, efektami edukacyjnymi, które następnie odzwierciedlają się w sukcesach na gruncie zawodowym, rodzinnym, samorealizacji i autonomii (Szafrńska, 2016, s. 40). Z konsekwencjami tymi borykają się osoby w każdym wieku i na każdym etapie rozwojowym: dzieci, młodzież, dorośli, starsi, niezależnie od stanu zdrowia, wykształcenia czy pozycji społecznej.

Wykluczenie człowieka z życia społecznego nie jest wyobrażalne, niezależnie od etapu, współdziałania z innymi, nawiązywania i utrzymywania kontaktów oraz relacji. Zaistnienie człowieka w określonej sytuacji społecznej jest możliwe dzięki komunikacji. Komunikacja międzyludzka zachodzi jednocześnie na dwóch płaszczyznach – słownej

i emocjonalnej. Słowna, czyli rzeczowa, emocjonalna, czyli relacja. Obie płaszczyzny są transmitowane razem z wypowiedzianymi słowami oraz dostarczają informacji zwrotnej, o tym co nadawca chciał przekazać. Sygnały płaszczyzny rzeczowej dostarczają komunikatów, a sygnały płaszczyzny emocjonalnej dostarczają komunikatów o komunikatach. Zarówno płaszczyzna słowna i emocjonalna są jednakowo ważne. Funkcją jaką pełni komunikat niewerbalny jest weryfikacja przekazywanych słownie informacji (Sikorski, 2016, s. 15).

Istotą komunikacji jest współpraca, językowy kontakt uczestników komunikacji, kontekst kulturowy, społeczny, psychologiczny, czasowy czy przestrzenny. Niekiedy występują zakłócenia i trudności w komunikacji, których źródłem mogą być:

1. Trudności wynikające z treści komunikatów:

- różnice w obrazie świata i kłopoty z uzgodnieniem przekonań oraz ocen,
- niezgodność działań pozajęzykowych, mających bezpośredni związek z zachowaniem komunikacyjnym (rozbieżność intencji, motywacji i celów działania oraz samych działań) – wpływ kontekstu zadaniowego,
- negatywny wpływ kontekstu emocjonalnego (stanów emocjonalnych partnerów),
- poważne rozbieżności w stosowanych kodach komunikacyjnych i interpretacji komunikatu.

2. Trudności wynikające z organizacji i przebiegu komunikacji:

- zakłócenia komunikacji ze strony „osób trzecich”, środowiska fizycznego (miejsce, czas, tło akustyczne),
- niewłaściwe zachowania komunikacyjne partnerów (ich styl komunikacyjny i wrażliwość na sygnały współpartnera, wkład komunikacyjny, siła przebicia, niespójność między przekazem werbalnym i niewerbalnym),
- zaburzenia w aparacie mowy (organiczne i funkcjonalne) oraz spowodowane chorobami psychicznymi,
- zakłócenia i błędy językowe (Gajda, 2017, s.26).

Przytoczony podział jest szczególnie istotny dla rozważań podejmowanych w niniejszej rozprawie uwzględniającej zdolności artykulacyjne oraz psychospołeczny aspekt funkcjonowania młodzieży w środowisku szkolnym, ponieważ akcentuje fakt, że jakiegokolwiek odstępstwa od normy w zakresie wymowy są trudnością w procesie komunikacji. Ponadto zaznacza, że przeszkodą może być również niewłaściwe zachowanie komunikacyjne partnerów, co jest symptomem stosunkowo ubogich kompetencjach



komunikacyjnych. Niepomyślność w nawiązaniu skutecznej komunikacji, może być warunkowana występowaniem językowych ograniczeń (genetycznych i środowiskowych) oraz niekorzystnego postrzegania środowiska.

Diagnozowane trudności często nakładają się na siebie i są od siebie wzajemnie zależne. Dlatego ważnym jest, aby pomoc terapeutyczna udzielana młodzieży zaspokajała ich indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne. Postępowanie terapeutyczne powinno być dostosowane do patogenezy oraz stopnia nasilenia zdiagnozowanego zaburzenia. Zróżnicowanie objawów wymaga zindywidualizowanego podejścia uwzględniającego wszystkie sfery rozwoju (Sawa, 1990, s. 65). W kontekście niniejszej pracy istotnym aspektem wsparcia osób z zaburzeniami mowy, w szczególności młodzieży, jest uwzględnianie działań wzmacniających oraz kształtujących pozytywną samoocenę i budowanie poczucia własnej wartości, aby wspierać ich funkcjonowanie psychospołeczne (Baczała, Błeszyński, 2014, s. 17). Podejmowanie tych działań w trakcie trwania terapii logopedycznej pozwala na holistyczne stymulowanie rozwoju młodzieży, a także toruje drogę do przyszłego satysfakcjonującego funkcjonowania w społeczeństwie na miarę swoich możliwości i posiadanych aspiracji. Właściwe wsparcie potencjału rozwojowego ucznia/uczennicy oraz stwarzanie warunków do aktywnego i pełnego uczestnictwa z życiu szkolnym i środowisku społecznym wymaga poznania indywidualnych możliwości psychofizycznych oraz czynników środowiskowych wpływających na funkcjonowanie. Praca logopedy pracującego w placówkach oświatowych wiąże się z ogromnym nakładem pracy oraz czasu, a także starannym i zindywidualizowanym podejściem, uwzględniającym wszelkie obszary wymagające wsparcia, aby móc dostosować adekwatne działania. Oprócz wdrażania ćwiczeń logopedycznych właściwych dla korekcji wad wymowy, logopedzi zobowiązani są do wspierania rozwoju emocjonalnego, społecznego, moralnego, a także wzmacniania poczucia odpowiedzialności i samostanowienia, które jednocześnie będą przekładały się na poziom osiągnięć szkolnych. Cennym zasobem w pracy jest znajomość skutków towarzyszących zaburzeniom mowy przekładających się na funkcjonowanie psychospołeczne i edukacyjne, aby im przeciwdziałać.

### Podsumowanie

W podejmowanych rozważaniach starano się omówić wieloaspektową naturę mowy oraz jej znaczenie dla funkcjonowania psychospołecznego. Mowa stanowi kluczowy element komunikacji międzyludzkiej i jest nieodzowna do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Utrata zdolności porozumiewania się lub jakiegokolwiek trudności

w komunikacji negatywnie wpływają na jakość życia i relacji interpersonalnych. Zaburzenia mowy stanowią istotne zagrożenie dla osiągnięcia osobistych i edukacyjnych celów uczniów i uczennic, a także wpływają na jej samoocenę i uczestnictwo w społeczeństwie. Dlatego ważne jest, aby terapia i wsparcie młodzieży z zaburzeniami mowy były zindywidualizowane i obejmowały całościowy rozwój psychospołeczny. Treści obejmują różne perspektywy, w tym pedagogikę, której przedmiotem zainteresowania jest m.in. rola mowy w procesie socjalizacji i zdobywania wiedzy. Wspieranie uczniów i uczennic z zaburzeniami mowy przez pedagogów i logopedów jest kluczowe dla osiągnięcia pełnego potencjału rozwojowego oraz odniesienia sukcesów na różnych płaszczyznach życia ich wychowanków.

### **3.3. Funkcjonowanie psychospołeczne młodzieży z zaburzeniami mowy w środowisku szkolnym**

Świadomość konsekwencji zaburzeń mowy dla funkcjonowania psychospołecznego i pedagogicznego (edukacyjnego) zobowiązuje do uwzględniania w procesie terapeutycznym potrzeb, możliwości i oczekiwań osób zmagających się z napotykanymi trudnościami. Dlatego w niniejszych rozważaniach podjęto próbę opisanie oraz dokonania zestawienia przeglądu badań obrazującego wymiar oraz skutki towarzyszące zaburzeniom mowy.

#### **3.3.1. Skala występowania zaburzeń mowy w środowisku szkolnym**

Zaburzenia mowy najczęściej są kojarzone z występowaniem nieprawidłowości artykulacyjnych, jednak w rzeczywistości mają one wymiar wielopłaszczyznowy i odnoszą się do wszelkich trudności związanych z procesem porozumiewania się językowego, co oznacza, że w większym lub mniejszym stopniu, ale zawsze utrudniają uczestnictwo w życiu społecznym (Grabias, 2015, s. 15). Świadomość konsekwencji zaburzeń mowy dla funkcjonowania psychospołecznego i pedagogicznego (edukacyjnego) zobowiązuje do uwzględniania w procesie terapeutycznym potrzeb, możliwości i oczekiwań osób zmagających się z napotykanymi trudnościami. Dlatego w niniejszych rozważaniach podjęto próbę opisanie oraz dokonania zestawienia przeglądu badań obrazującego wymiar oraz skutki towarzyszące zaburzeniom mowy.

Znajomość nasilenia występowania zaburzeń mowy od zawsze interesowała specjalistów zajmujących się daną tematyką. Jest to oczywiste ze względu na istotę informacji, jakich dane te dostarczają. Przede wszystkim wskazują na wielkość i istotność

problemu, dostarczają informacji o skali zjawiska, różnicują diagnozowane zaburzenia, definiują obszar wsparcia i ścieżkę postępowania terapeutycznego, budują świadomość opinii publicznej, pozwalają przygotować się specjalistom (nauczycielom, terapeutom, lekarzom) i rodzicom do wspierania procesu rozwoju i edukacji dzieci z zaburzeniami mowy.

Badania oraz obserwacje dostarczają niepokojących informacji o utrzymującym się od lat wysokim wskaźniku zaburzeń mowy wśród dzieci i młodzieży w wieku szkolnym. Wielkość populacji przejawiającej zaburzenia mowy w środowisku szkolnym szacowana jest od kilkunastu do kilkudziesięciu procent (Styczek, 1980; Spionek, 1985; Sawa, 1990; Zaorska, 2013; Jastrzębowska, 2017; Minczakiewicz, 2017; Błeszyński, Hamerlińska, Mucha, Pyrcioch, 2020). Ewa Skorek ocenia, że różnego rodzaju zaburzenia mowy występują u 20-40% dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym (Skorek, 2008a, s.7). Badania M. Zaorskiej wskazują, że wśród dzieci objętych edukacją w oddziałach przedszkolnych zaburzenia mowy mogą być obecne nawet u około 80%. Natomiast na poziomie klas I–III obejmują przedział od 50 do 60–70%, a klas IV–VI 18–20% (Zaorska, 2013, s. 200-201). Elżbieta Minczakiewicz starała się dokonać analizy umiejętności i sprawności w zakresie przygotowania do nauki szkolnej, dzieci siedmioletnich. Wyniki wskazały na występowanie zaburzeń mowy w grupie 24,6% dzieci, z czego najczęściej diagnozowano dyslalię (62,54%), następnie niedokształcenie mowy (30,29%), a najmniejszą grupę stanowili uczniowie/uczennice borykający się z problemem niepełności mówienia (7,17%) (Minczakiewicz, 2017, s. 155). Podjęte badania są szczególnie ważne ze względu na uwzględnienie aspektu mowy jako zdolności różnicującej dzieci ze względu na dojrzałość do podjęcia nauki szkolnej. Dziecko podejmujące naukę w szkole podstawowej musi sprostać obliczu stawianych mu wymagań regulowanych przez programy nauczania, podręczniki, regulaminy szkolne i klasowe, ustalenia wspólne dla nowej grupy, do której trafia uczeń. Dlatego od ucznia w klasie pierwszej oczekuje się sprawności i umiejętności koniecznych do realizacji obowiązku szkolnego, które są ściśle powiązane z mową. Zalicza się do nich: opanowaną i utrwaloną poprawną artykulację wszystkich głosek języka ojczystego; właściwie rozwinięty słuch fonetyczny (pozwalający na identyfikowanie i słuchowe różnicowanie usłyszanych dźwięków mowy); przyswojone podstawowe formy gramatyczne; odpowiedni do wieku zasób słownictwa czynnego i biernego; zdolność poprawnego wyrażania swoich myśli w formie zdań (Kochanowska, 2012, s. 200). Sprawne posługiwanie się mową ma wpływ na odnalezienie się dziecka w roli ucznia/uczennicy (Skrzypiec, Wilk, 2013, s. 229).

Wyszczególnione umiejętności oraz dane wskazujące na nieustanny wzrost diagnozowanych zaburzeń mowy wśród dzieci przedszkolnych i szkolnym zwracają uwagę na potencjalne problemy edukacyjne uczniów mierzących się z zaburzeniami mowy.

Kolejnym przykładem badań dążących do poznania skali występowania zaburzeń mowy były badania kierowane przez J. Błęszyńskiego, A. Hamerlińską, J. Muchę, M. Pyrcioch. Ich celem było oszacowanie występowania zaburzeń mowy wśród dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym na terenie powiatu toruńskiego. Uzyskane wyniki wskazują na występowanie zaburzeń mowy w grupie 41% badanej populacji. Podobnie, jak w badaniach E. Minczakiewicz, najliczniejszą grupę stanowiły dzieci z dyslalią (85%) (Błęszyński, Hamerlińska, Mucha, Pyrcioch, 2020, s. 131). Interesujących danych dostarcza opis Akcji – Ogólnopolski Dzień Bezpłatnych Diagnoz Logopedycznych organizowanych corocznie i polegających na dokonywaniu badań przesiewowych, co przyczynia się do systematycznego gromadzenia danych na temat występowania zaburzeń mowy. Wyniki wskazują na duży odsetek dzieci z zaburzeniami mowy - od 60% do 70 % w przedszkolach i od 30% do 40 % w szkołach (Sobocińska, dostęp: 6.03.2023 źródło internetowe)<sup>31</sup>.

Przesiewowe badania logopedyczne prowadzone w szkołach prowadzoną są w celu oceny sposobu artykulacji oraz czynności prymarnych, a także sprawdzenia budowy i sprawności funkcji aparatu artykulacyjnego. Cennych informacji dostarczają badania dotyczące związku funkcji fizjologicznych układu stomatognatycznego, przede wszystkim drogi oddychania, oddechu statycznego, typu połykania, pozycji języka w spoczynku, sprawności języka i warg, stanu zgryzu i uzębienia oraz artykulacji, prowadzonych przez Agnieszkę Banaszkiwicz (2019). Związek ten starano się wykazać na podstawie badań logopedycznych przeprowadzonych wśród 115 uczniów/uczennic klas szóstych szkoły podstawowej. Wszyscy badani pozostawali pod opieką logopedyczną od początku nauki w szkole, mimo to liczba stwierdzonych wad wymowy była bardzo wysoka: od lekko bocznych realizacji wibracyjnego /r/ i nieregularnych realizacji świszczących głosek dentalizowanych czy niewielkiego nosowania, które w nieznacznym stopniu wpływały na odbiór mowy (choć nie na wrażenia estetyczne), aż po deformacje międzyzębowe wszystkich głosek dentalizowanych czy [r] podniebienne, które są słyszalne i mogą wpływać na zrozumiałość mowy. Różnorodne wady artykulacyjne stwierdzono u 83%

---

<sup>31</sup> Sobocińska, R. Dlaczego pomoc logopedy jest ważna, <https://logopeda.org.pl/publikacja.php?id=67>. Należałoby rozważyć stworzenie ogólnopolskiej strony internetowej typu krajowego rejestru zaburzeń mowy (na wzór krajowego rejestru nowotworów)

uczniów/uczennic, ich natężenie i wpływ na zrozumiałość mowy były jednak różne. Uzyskane dane jednoznacznie wskazywały na zależność między dysfunkcjami, takimi jak połykanie i pozycja języka w spoczynku a jakością wymowy młodzieży. Potwierdzono, że w grupie nastolatków oddychających przez usta w spoczynku więcej osób ma wadę wymowy niż wśród oddychających prawidłowo (o ok. 10%); osoby prezentujące infantylny typ połykania częściej mają wadę wymowy niż połykające właściwie (o ok. 13%); młodzież prezentująca nieprawidłowe ułożenie języka w spoczynku częściej ma wadę wymowy niż utrzymująca prawidłową (o ok. 14%); u większej liczby nastolatków zaobserwować można zaburzenia artykulacji w przypadku obniżonej sprawności języka i warg niż w przypadku ich należytej sprawności (o ok. 7%). Wszyscy uczniowie, u których zauważono zbyt krótkie wędzidełko bądź parafunkcje układu stomatognatycznego, mieli również zaburzenia artykulacji. Zaskakujące okazały się wyniki dotyczące problemów zgryzowych i zębowych, ponieważ częściej diagnozowano wadę wymowy w grupie osób bez problemów zgryzowych i zębowych niż w grupie z takimi problemami (Banaszkiewicz, 2019, s. 10-19).

Chcąc zgłębić tematykę oraz poznać sytuację występowania zaburzeń mowy w gronie uczniów starszych klas autorka niniejszej rozprawy przeprowadziła badania pilotażowe w grupie młodzieży licealnej, które wskazały na występowanie zaburzeń mowy w grupie 36,7% badanych. Nieprawidłowości dotyczyły wadliwej realizacji głosek szeregu szumiącego (Giziewska, 2021, s. 32).

### Podsumowanie

Zauważalny wzrost diagnozowanych odstępstw od normy w zakresie rozwoju mowy oraz jej realizacji jest niepokojący. W związku z tym wszelka działalność naukowo-badawcza poszukująca rozwiązań gotowych do przeniesienia na grunt praktyki logopedycznej jest bardzo ważna. Wyniki podejmowanych prac mogą okazać się niezwykle przydatne w działalności prowadzącej do ograniczenia wielorakich skutków zaburzeń mowy w perspektywie indywidualnej i społecznej. Mogą również przyczynić się do poprawy jakości i efektywności prowadzonych działań logopedycznych (Zaorska, 2013, s. 200-201). Wiedza dotycząca skali występowania zaburzeń mowy w gronie uczniów i uczennic jest ważna w gronie pedagogów i logopedów, ponieważ specjaliści, którzy są świadomi różnych typów zaburzeń mowy i ich wpływu na proces uczenia się, są lepiej przygotowani do zrozumienia zachowania i potrzeb wychowanków.

### 3.3.2. Mowa a obszary funkcjonowania psychospołecznego uczniów i uczennic w środowisku szkolnym

Sytuacja szkolna uczniów i uczennic ze zdiagnozowanymi zaburzeniami mowy wiąże się z pokonywaniem trudności wynikających z zakłócenia regulującej, komunikacyjnej i poznawczej funkcji mowy. Uczniowie i uczennice doświadczają wpływu nieprawidłowego rozwoju mowy na procesy intelektualne, postępy szkolne, interakcje z nauczycielami i rówieśnikami, pozycję socjometryczną w klasie, co przekłada się na kształtowanie samooceny, samoakceptacji, poziomu aspiracji, nawiązywanie relacji (Skorek, 2008b, s. 7). Funkcjonowanie w środowisku szkolnym pozwala uczniom i uczennicom zaspokoić ważne potrzeby: akceptacji, społecznej aprobaty, zdobywania nowych doświadczeń, potrzeby sukcesu, poczucia bezpieczeństwa, kontaktu, uznania, znaczenia, działania, przynależności do grupy. Dzieci i młodzież z zaburzeniami mowy nie zawsze są w pełni sprostać społecznym, poznawczym, emocjonalnym, motywacyjnym i werbalnym wymaganiom generowanym przez szkołę (Skorek, 2000b, s. 5; Jopkiewicz, 2001, s. 115).

Zaburzenia mowy generują konsekwencje dla funkcjonowania psychospołecznego uczniów na aktualnym etapie edukacyjnym oraz w następnych latach życia i edukacji. Odwołując się do stwierdzenia E. Minczakiewicz (1997) złożoność problemu uwidacznia się dopiero w sytuacji doświadczanych trudności w porozumiewaniu się wiążących się z odczuwaniem negatywnych emocji, czy zachodzących nieporozumień będących następstwem niezrozumienia mowy przez drugą osobę. Należy pamiętać, że o ile, dziecko w młodszym wieku szkolnym, może jeszcze nie w pełni być świadomym swojego zaburzenia i pewne nieprawidłowości mogą być traktowane przez rodziców i nauczycieli jako etap rozwojowy, czyli przejściowy, to starsi uczniowie i uczennice są świadomi swojej mowy.

Podjmując rozważania dotyczące konsekwencji zaburzeń mowy przekładających się na funkcjonowanie psychospołeczne w środowisku szkolnym, warto wspomnieć funkcje, jakie pełni mowa<sup>32</sup>: czynności poznawcze, czynności komunikacyjne, czynności socjalizacyjne i grupotwórcze. Mowa zatem dostarcza wzorców zachowań komunikacyjnych oraz pozwala je realizować w postaci językowych ról społecznych przez co organizuje życie społeczne człowieka. Natomiast jakiegokolwiek nieprawidłowości mowy

---

<sup>32</sup> Stanisław Grabias (1997) w przyjmowanej przez siebie definicji *mowy* pojęcie to przyjmuje jako równoznaczne z pojęciem *zachowań językowych*. Wśród których wyróżnia: mowę wewnętrzną (cerebrację) oraz mowę zewnętrzną (komunikację językową, interakcję językową, dyskurs).

ograniczają, a w skrajnych przypadkach uniemożliwiają uczestnictwo grup społecznych w życiu (Grabias, 2014, s. 17).

Dla uczniów i uczennic ze zdiagnozowanymi zaburzeniami mowy trudnością może okazać się nawiązywanie satysfakcjonujących i trwałych kontaktów z otoczeniem, co staje się przyczyną izolacji od środowiska rówieśniczego, a także powoduje trudności w nauce oraz wpływa na rozwój emocjonalny (Jopkiewicz, 2001, s. 113). Występowanie zaburzeń sfery emocjonalnej często staje się przyczyną zaburzeń mowy pochodzenia psychogenne, np. jąkania, logofobii, muzytmu wybiórczego (Sawa, 1990, s. 71; Skorek, 2000a, s. 15). Kierując się podejmowaną w pracy tematyką, starano się uwzględnić wszelkie możliwe konsekwencje, których doświadczać mogą uczniowie i uczennice z zaburzeniami mowy w środowisku szkolnym. W tym celu odniesiono się do wymiaru **psychicznego, społecznego oraz pedagogicznego**, który został przedstawiony z perspektywy konsekwencji przekładających się na osiągnięcia edukacyjne oraz pełnienia roli ucznia/uczennicy w przestrzeni szkoły. Prawidłowy rozwój mowy warunkuje prawidłowy rozwój społeczny i psychiczny oraz decyduje o losach edukacyjnych dzieci i młodzieży (Skorek, 2008a) Z kolei mowa oraz praca nad jej poprawnością dotyczy usprawniania logopedycznego, dlatego zdecydowano się poszerzyć rozważania również o **aspekt logopedyczny**.

Niejednokrotnie akcentowano, że następstwa zaburzeń mowy są ściśle związane z psychospołecznym funkcjonowaniem człowieka. Problematyka to jest szczególnie istotna i powinno się myśleć o niej sposób długofalowy, ponieważ psychospołeczne funkcjonowanie człowieka dorosłego jest zależne od tego, jak przebiegało jego dzieciństwo. Doświadczenie w dzieciństwie nieprzyjemności na tle nieprawidłowej mowy skutkuje odczuwaniem wysokiego poziomu lęku, a nawet symptomami depresji. Poza tym, zarówno u młodzieży i dorosłych z zaburzeniami mowy zauważa się większą nieśmiałość i niższą globalną samoocenę. Niejednokrotnie dorośli zmagający się z trudnościami w komunikacji w późniejszym życiu uzyskują niższe wykształcenie i niejednokrotnie osiągają mniejsze zarobki (Hamerlińska-Latecka, 2012, s. 51). Wszelkie zaburzenia mowy mogą przyczyniać się do ograniczeń w funkcjonowaniu dorosłego człowieka. Dzieje się tak, ponieważ utrudniają one wybór i wykonywanie wymarzonego zawodu, np. dziennikarza, spikera, aktora, nauczyciela i wychowawcy, pilota czy logopedy. Podane przykłady są niejako oczywiste, ponieważ są powiązane z pracą głosem, wysławianiem się i komunikacją z drugą osobą. Analizując prestiż niektórych zawodów warto również mieć na uwadze, że nieprawidłowości w mowie determinują nasz odbiór społeczny. Osoby

wykonujące zawód prawnika, urzędnika, nauczyciela lub polityka chcą być postrzegane jako poważne i kompetentne, czemu nie sprzyja niepoprawna wymowa, np. substytucje i zniekształcenia głosek wpływają na jakość zrozumienia wypowiedzi, która dla odbiorcy może być nieczytelna i niejasna. Efektem niezrozumiałości komunikatu mogą okazać się trudności w nawiązywaniu nowych znajomości i podtrzymywaniu kontaktów społecznych (Sołtys-Chmielowicz, 2016, s. 10). Sytuacje wiążące się z brakiem zrozumienia nadawanego komunikatu przez odbiorców mogą wzbudzać negatywne emocje, a także przyczyniać się do zaistnienia niezręcznych, krępujących bądź wręcz kompromitujących okoliczności. W skrajnych przypadkach mogą one pogłębiać niską samoocenę i poczucie własnej wartości oraz zniechęcać do publicznego wypowiadania się nawet, gdy następstwem może być utrata pewnych korzyści zawodowych czy osobistych.

Uczniowie i uczennice z zaburzeniami mowy są narażeni w środowisku szkolnym na działanie czynników zakłócających ich funkcjonowanie. Czynniki te mogą przyjąć postać: zaburzeń w funkcjonowaniu psychospołecznym; zakłóceń w sferze emocjonalnej oraz osobowościowej; niepowodzeń w nauce szkolnej (Sawa, 1991, s. 80; Kochanowska, 2012, s. 202). Ponadto trudności w porozumiewaniu się mogą prowadzić do **stereotypowego postrzegania uczniów i uczennic z zaburzeniami mowy, jako słabszych edukacyjnie** (Sawa, 1990, s. 103; Skorek, 2000b, s. 18). Przystwojenie umiejętności szkolnych opartych na porozumiewaniu się, wyjaśnianiu, relacjonowaniu, czytaniu, pisaniu, liczeniu itp. staje się trudnością. Zaburzenia mowy generujące trudności komunikacyjne pogłębiają niedojrzałość społeczną uczniów, powodują niekorzystne zmiany w ich rozwoju psychicznym i w zachowaniu, który może uwidaczniać się, np. brakiem wiary w siebie, niskim poziomem samoceny i samoakceptacji, poczuciem lęku i zagrożenia, stanami depresji. Doświadczana deprivacja potrzeb psychicznych i społecznych, brak sukcesu i uznania, utrudniony kontakt z otoczeniem, niepewna pozycja w grupie rówieśniczej, poczucie zagrożenia, brak pewności siebie, rozchwianie emocjonalne itp. wzbudzają poczucie, bezradności, zagubienia i osamotnienia (Skorek, 2000, s. 8; Miczakiewicz, 2017, s. 150). Radzenie sobie z emocjami nie jest łatwe i może przejawiać się w takich zachowaniach, jak nieufność, nieśmiałość, bojaźń, zamknięcie w sobie, płaczliwość, słabą odporność na stres. Jednak w środowisku szkolnym u uczniów i uczennic z zaburzeniami mowy zauważa się również zachowania agresywne, wrogość, nadpobudliwość, labilność emocjonalną, problemy z dostosowaniem się do zasad, niestałość w przyjaźni. Dziecko może przejawiać zachowania agresywne już w przedszkolu. Powstają one na tle doświadczanych niepowodzeń komunikacyjnych



przekładających się niemożnością współdziałania z rówieśnikami (Głębocka-Czarniecka, 2013, s. 250). Wielokrotnie, w środowisku szkolnym uczniowie/uczennice z zaburzeniami mowy przejawiają **zachowania aspołeczne**, osiągają **słabsze wyniki w nauce** oraz mają niechętny stosunek do nauki szkolnej, co znacząco utrudnia proces socjalizacji oraz przygotowania do życia w społeczeństwie (Skorek, 2000, s. 16, Pitula, Kitlińska-Król, 2009, s. 188). Już Barbara Sawa zwracała uwagę, że istnieje związek pomiędzy zaburzeniami mowy a objawami nieprzystosowania społecznego (Sawa, 1990, s. 108). Są to badania, które obliczu zachodzących społecznie zmian, należałoby zaktualizować. Iwona Klonowska zauważa, że młodzież niedostosowana społecznie oraz przejawiająca zachowania odbiegające od przyjętych norm jest jedną z grup reprezentującą stosunkowo niskie kompetencje komunikacyjne (Klonowska, 2016, s. 29). Przyczyną nieadekwatnego stosowania komunikatów do sytuacji społecznej może być chęć ich unikania, obawa przed niezrozumieniem lub brakiem akceptacji, które wynikają z zaniżonej samooceny osób z zaburzeniami mowy (Sawa, 1991, s. 151).

Zachowanie jest ważnym czynnikiem w nawiązywaniu relacji rówieśniczych. Uczniowie i uczennice z zaburzeniami mowy przejawiając nieakceptowane społecznie zachowania często są wykluczani z życia klasy i szkoły. Cennym działaniem jest włączanie tych osób w aktywności sportowe i artystyczne na miarę ich możliwości. Stwarza to okazję do współdziałania z rówieśnikami, zaspokojenia potrzeby uznania, znaczenia, budowania pewnej pozycji w klasie, a także prowadzenia rozmów i wchodzenia w interakcje. Zaangażowanie w inne, niż typowo edukacyjne, działania pozwala na wypracowanie u uczniów/uczennic z zaburzeniami mowy zaufania do siebie, poczucia własnej wartości, sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych komunikacyjnie bez poczucia presji otrzymania oceny oraz spełnienia oczekiwań nauczycieli (Jopkiewicz, 2001, s. 121). W pracy z dziećmi z zaburzeniami mowy należy kierować się czym więcej niż wyłącznie zapewnieniem możliwości skutecznego porozumiewania się z otoczeniem. Nadrzędnym celem powinno być aktywne włączanie tych dzieci w życie grupy rówieśniczej i najbliższego środowiska (Stecko, 2002, s. 26).

Mowa jest miernikiem możliwości wchodzenia w **interakcje** (Błeszyński, 2008, s. 11), a zaburzenia mowy przysparzają uczniom i uczennicom negatywnych przeżyć i zakłóceń w kontaktach z rówieśnikami (Zaorska, 2009, s. 5). Sytuacje niewłaściwego zrozumienia wypowiedzi przez odbiorców zniechęcają uczniów i uczennice do ich podejmowania oraz generują stres związany z obawą przed właściwym odbiorem komunikatu. Przekłada się to na stopniowe wycofywanie się z kontaktów interpersonalnych prowadzące do izolacji

społecznej. Nieformalna struktura klasy szkolnej, która powstaje na podstawie wzajemnej atrakcyjności, uznania i akceptacji jej członków jest przestrzenią wyznaczającą pozycję społeczną i decydującą o jakości relacji koleżeńskich. Uczniowie i uczennice zajmujący wysokie pozycje w hierarchii społecznej klasy zazwyczaj wyróżniają się podejmowaniem różnorodnych aktywności w życiu klasy przez co stają się atrakcyjnymi partnerami w kontaktach, zyskują uznanie i popularność wśród rówieśników. W grupie klasowej znajdują się również uczniowie i uczennice, którzy nie zajmują ważnych miejsc w strukturze grupy, ale są oni przez tę grupę akceptowani. Są także osoby nieakceptowane i stykają się one z izolacją oraz odrzuceniem. Izolacja oznacza funkcjonowanie na marginesie życia klasy i szkoły, odczuwaniem braku sympatii i zainteresowania ze strony rówieśników, co przekłada się na postrzeganie tych osób, jako nieatrakcyjnych partnerów interakcji. Odrzucenie charakteryzuje się niewielkim wpływem na to, co się dzieje w klasie i szkole. Niejednokrotnie w badaniach socjometrycznych, uczniowie i uczennice z zaburzeniami mowy, zajmują pozycje izolacji i odrzucenia, tzn. że napotykać oni w środowisku szkolnym brak sympatii, brak akceptacji, niechęć, unikanie nawiązywania z nimi relacji (Skorek, 2008b, s. 11). Niestosowane zachowania ze strony rówieśników względem kolegów i koleżanek z zaburzeniami mowy, nie tylko prowadzą do wycofania z interakcji, ale także potęgują stres i generują **poczucie niższej wartości oraz zaniżonej samooceny** (Sołtys-Chmielowicz, 2016, s. 10).

Barbara Sawa przyjmuje, że psychospołeczne i poznawcze konsekwencje zaburzeń mowy są głównie efektem negatywnych doświadczeń wiążących się z przejawianymi trudnościami w porozumiewaniu się, a doświadczenia zbierane w środowisku szkolnym wynikają z charakteru interakcji osoby z zaburzeniami mowy z nauczycielem oraz rówieśnikami (Sawa, 1990, s. 104). Dlatego nauczyciele, terapeuci i specjaliści pracujący z uczniami i uczennicami z zaburzeniami mowy w systemie edukacji powinni kierować się szczególnie wrażliwym i empatycznym podejściem. Niestosowne zachowania, np. ironia, wyśmiewanie może prowadzić do **niepowodzeń edukacyjnych** oraz ogólnie negatywnie wpływać na zachowania językowo-komunikacyjne uczniów i uczennic (Porayski-Pomska, 2014, s. 19). Zdarza się również, że nauczyciele, mający świadomość trudności towarzyszących uczniom/uczennicom z zaburzeniami mowy, chcą chronić te osoby przed niestosownymi reakcjami klasy i rezygnują z włączania tych uczniów i uczennic do wypowiedzania się na forum, bądź swoim zachowaniem wyróżniają te osoby i traktują wyjątkowo lub wręcz ignorują trudności związane z zaburzeniami mowy. Reprezentowanie takich postaw może być szkodliwe dla kształtowania się

prawidłowej postawy uczniów i uczennic względem szkoły oraz **motywacji do nauki** (Jopkiewicz, 2001, s. 118). Niekiedy, pomimo usilnej pracy nad sobą, świadomość zaburzeń mowy prowadzić może ucznia/uczennicę do braku wiary we własne możliwości, przesądzenia o swym powodzeniu i oczekiwania kolejnych porażek (Minczakiewicz, 2017, s. 151). Niska motywacja do nauki często towarzyszy niższym wynikom w nauce (Skorek, 2000, s. 13).

Zdobywanie wiedzy szkolnej zależne jest od zdolności **poznawczych**, które z kolei są związane z rozwojem mowy (Baczała, Błeszyński, 2014, s. 15; Wołosiuk, 2016, s. 283). Werbalizacja myśli powoduje wzrost poziomu czynności poznawczych, ponieważ są one ukierunkowane, uporządkowane i utrwalone. Zaburzenia mowy natomiast ograniczają aktywność poznawczą, hamują rozwój pojęć oraz tworzenie się nawyków pozwalających przejść od poznania percepcyjnego do pojęciowego, a przez to przyczyniają się do zakłóceń myślenia abstrakcyjnego, ponieważ tworzenie pojęć wiąże się z umiejętnością zastępowania przez słowo spostrzeganych lub pomyślanych elementów rzeczywistości (Sawa, 1991, s. 126).

Zaburzenia mowy wpływają na losy edukacyjne dziecka przyczyniając się do niepowodzeń edukacyjnych. Jednym z następstw są trudności w procesie nauki czytania i pisania (Janicka, 1996, s. 257; Pituła, Kitlińska-Król, 2009, s. 188). Język polski charakteryzuje się dużym stopniem fonetyczności, tzn. substancja graficzna w dużym stopniu stanowi odzwierciedlenie substancji fonicznej. Najczęściej zależność ta uwidacznia się u uczniów/uczennic z wadą wymowy, jaką jest dyslalia. Nieprawidłowe artykułowanie głoski rzutuje na jej nieprawidłowe zapisywanie. Uczeń/uczennica „pisze tak, jak mówi”. Trudności w pisaniu i czytaniu u uczniów i uczennic z dyslalią mogą utrzymywać się pomimo wypracowania poprawnej artykulacji. Przyczyniają się do tego utrwalone wewnętrzne wzorce artykulacyjne odpowiadające za niepoprawną konstrukcję ruchową przy artykułowaniu. Dominują one w mowie wewnętrznej i artykulacji utajonej (pisaniu) (Skorek, 2000, s. 13). Nieprawidłowa artykulacja dodatkowo może przekładać się na takie problemy w czytaniu, jak:

- brak zrozumienia sensu czytanego tekstu,
- trudność w składaniu sylab (czytanie techniką litrową),
- przekręcenie wyrazów lub ich zgadywanie,
- mylenie wyrazów o zbliżonym brzmieniu,
- opuszczanie słów, liter, głosek w wygłosie wyrazu,
- przestawianie sylab w wyrazach,

- wolne tempo czytania,
- pomijanie znaków interpunkcyjnych,
- zacinanie się przy głośnym czytaniu,
- zbytne koncentrowanie się na technice czytania, przez co czytana treść nie zostaje zapamiętana (Suligowska, 2001, s. 144).

Nauczyciele i specjaliści szkolni powinni ze szczególną uwagą monitorować problemy pojawiające się w czytaniu i pisaniu wśród uczniów/uczennic z zaburzeniami mowy, ponieważ mogą one świadczyć o występowaniu dysleksji rozwojowej, określanej mianem specyficznych trudności w uczeniu się. Dysleksja manifestuje się wieloma trudnościami w odniesieniu do różnorodnych form komunikacji językowej, zarówno w zakresie kompetencji odbiorczych, jak i nadawczych. Trudności widoczne są zarówno w technicznym aspekcie pisma: przyjęciu odpowiedniej postawy w trakcie pisania, sposobie trzymania narzędzia pisarskiego, położeniu ręki, układzie i oddaleniu głowy oraz tułowia w trakcie pisania, jak i w aspekcie przelewania myśli na papier: uporządkowaniu treści wypowiedzi, ustrukturyzowaniu treści, adekwatnego doboru słownictwa, przestrzeganiu zasad stylistycznych i gramatycznych, poprawności ortograficznej. Nauczyciele powinni rozwijać u uczniów i uczennic z dysleksją także pewne uniwersalne umiejętności ponadprzedmiotowe oraz stymulować osobowość ucznia/uczennicy przez uczenie zachowań językowych adekwatnych do sytuacji komunikowania się, relacji między uczestnikami komunikacji, celu i tematu wypowiedzi. Działania te pozwalają na rozwijanie odpowiedzialności za słowo, rzetelności i precyzji wypowiedzi, a także skuteczności porozumiewania się (Krzyżyk, 2013, s. 214). Dysleksja nie ogranicza się wyłącznie do umiejętności czytania, pisania, czy literowania, ale obejmuje inne aspekty, takie jak zaburzenia koordynacji wzrokowo-słuchowo-ruchowej, mylenie lewej i prawej strony, trudności z zachowaniem kolejności czasowej i przestrzennej, zaburzone poczucie czasu, trudności w logicznym uporządkowaniu wypowiedzi. Jednakże w tych przypadkach zaburzenia mowy nie są pierwotnym źródłem niepowodzeń edukacyjnych, a ich przyczyn należy doszukiwać się w deficytach poznawczych (Skorek, 2000, s. 13; Skibska, 2014, s. 122)

Nakładające się na siebie niepożądane skutki zaburzeń mowy w wymiarze psychospołecznym i pedagogicznym w efekcie mogą prowadzić do trudności edukacyjnych, poczucia niższej wartości i zaniżonej samooceny, braku wiary we własne siły i niskiej motywacji, ograniczenia rozwoju osobowości oraz zagrożenia procesu socjalizacji, wycofania z relacji rówieśniczych, ograniczeń w zaspokajaniu podstawowych

potrzeb i planów życiowych, m.in. wyborem przyszłej profesji, np. logopedy, aktora, nauczyciela, reportera, prawnika (Jopkiewicz, 2001, s. 116; Skolimowska-Gradek, 2013, s. 42; Sołtys-Chmielowicz, 2016, s. 10; Minczakiewicz, 2017, s. 150). Następstwa zaburzeń mowy mogą wpływać także na zdrowie fizyczne, dlatego należy być czujnym i reagować na każde sygnały i stany dostrzegane u uczniów i uczennic z zaburzeniami mowy.

Następstwa zaburzeń mowy w wymiarze zdrowia fizycznego uczniów i uczennic najczęściej dostrzegane są przez logopedów pracujących w szkołach. Przyczynia się do tego zwracanie szczególnej uwagi w trakcie diagnoz i obserwacji na czynności prymarne, od których zależna jest prawidłowa artykulacja. Mowa werbalna jest czynnością sekundarną, która pojawia się w rozwoju jako czynność wtórna. Pierwotnymi czynnościami (prymarnymi) są w szczególności oddychanie oraz przyjmowanie pokarmów i picie, a także inne niewerbalne czynności kompleksu ustno-twarzowego, np. sposób układania głowy podczas leżenia, ziewanie, kasłanie, sensoryka orofacjalna, mimika twarzy itp. Wymienione czynności, wraz z układem nerwowym, stanowią bazę mowy w okresie prenatalnym i postnatalnym (Pluta-Wojciechowska, 2019, s.146). Wiedza ta pozwala na dostrzeżenie zależności kolejności rozwoju oraz uświadomienie sobie, jak istotne dla poprawnej mowy są funkcje fizjologiczne, takie jak żucie, gryzienie, oddychanie, ułożenie języka w sytuacji spoczynku. Wszelkie dysfunkcje funkcji fizjologicznych mogą prowadzić do wystąpienia zaburzeń mowy w skutek obniżonego napięcia mięśniowego lub sprawności motorycznej (Banaszkiewicz, 2019, s. 7). Innym czynnikiem wpływającym na poprawność mowy są właściwości anatomiczne, m.in. wędzidło języka, budowa podniebienia oraz prawidłowy zgryz (Binkuńska, 2017, s.65). Nieprawidłowości fizjologiczne i anatomiczne powiązane są z konsekwencjami zdrowotnymi przekładającymi się na jakość funkcjonowania.

Często występująca u uczniów/uczennic z zaburzeniami mowy ograniczona sprawność motoryczna języka nie tylko wiąże się z nieprawidłową artykulacją, ale także okazać się problemem w takich codziennych czynnościach, jak przyjmowanie pokarmów, dbanie o higienę jamy ustnej, wizyty u dentysty, noszenie aparatu ortodontycznego. Problemy te mogą skutkować, np. zwiększonym ryzykiem próchnicy, odczuwaniem dyskomfortu w trakcie leczenia, problemami żołądkowymi. Ponadto utrwalane nieprawidłowości prowadzić mogą do wad postawy w formie hiperlordozy odcinka szyjnego z pogłębioną kifozą piersiową oraz hiperlordozy odcinka lędźwiowego lub prowadzić do nachylenia doprzedniego głowy z wyprostowaniem odcinka szyjnego. Dodatkowym skutkiem mogą

być zmiany w kościach twarzy (nieproporcjonalność żuchwy) oraz przemieszczenie się nagłośni i krtani wpływających na występowanie niewydolności oddechowej oraz chrapania (Stańczyk i in., 2015, s.131).

Kolejnym częstym problemem towarzyszącym zaburzeniom mowy jest dysfunkcja oddychania. Zbagatelizowana w znacznym stopniu ogranicza rozwój i obniża jakość życia, ponieważ skutki tej dysfunkcji wpływają nie tylko na jakość komunikacji językowej, ale na całość codziennego funkcjonowania w życiu społecznym. Do konsekwencji zaburzeń oddychania zalicza się m.in. hipotonię mięśnia okrężnego ust, nieprawidłową pozycję spoczynkową języka oraz brak pionizacji języka, utrwalanie wad wymowy, częste infekcje górnych dróg oddechowych, wady zgryzu, wady postawy, nieprawidłowe funkcjonowanie układu pokarmowego, niedotlenienie układu nerwowego. Niedotlenienie z kolei może wiązać się z wystąpieniem różnorodnych objawów, np. bólów głowy, trudnościami z koncentracją, zmęczeniem, wahaniami ciśnienia, a nawet ryzykiem chorób układu krążenia. Nie należy ich ignorować, ponieważ ich skutki mogą być poważne dla zdrowia i życia (Sierpińska, 2013, s. 67).

Nieprawidłowości fizjologiczne i anatomiczne w znaczący sposób wpływają na nieprawidłowości artykulacyjne, oddechowe czy fonacyjne, które nie tylko decydują o rodzaju i stopniu zaburzeń mowy, ale także oddziałują na samopoczucie i zdrowie (Banaszkiewicz, 2019, s. 19). Świadomość tej zależności poszerza perspektywę oraz sposób postrzegania uczniów i uczennic z zaburzeniami mowy w środowisku szkolnym. Ponadto stanowi ważny punkt odniesienia ze względu na zainteresowanie się tą problematyką w pracy logopedycznej w tymi uczniami/uczennicami. Problemy z wadą postawy skutkują przyjmowaniem nieprawidłowej pozycji ciała w ławkach szkolnych, podczas ćwiczeń gimnastycznych, bądź w trakcie ćwiczeń logopedycznych, na których prawidłowa postawa ma decydujące znaczenie. Nieprawidłowości czynności prymarnych (jedzenie, picie, oddychanie) uwidaczniają się w estetyce jedzenia, dbałości o spożywanie zróżnicowanych pokarmów dostarczających witamin potrzebnych w okresie dorastania, ale także decydują o prawidłowym zgryzie i zdrowym uzębieniu. Z kolei problemy z prawidłowym oddychaniem wpływają na procesy koncentracji, pamięci, skupienia na nauce, samopoczucia na w szkole. Niekiedy trudności te niesłusznie utożsamiane są z przejawami zmęczenia, unikaniem aktywności na lekcjach oraz nieprzygotowaniem do pracy. Nad przyczynami takich stanów należałoby się głębiej zastanowić, zwłaszcza w przypadku uczniów i uczennic z zaburzeniami mowy.

## Podsumowanie

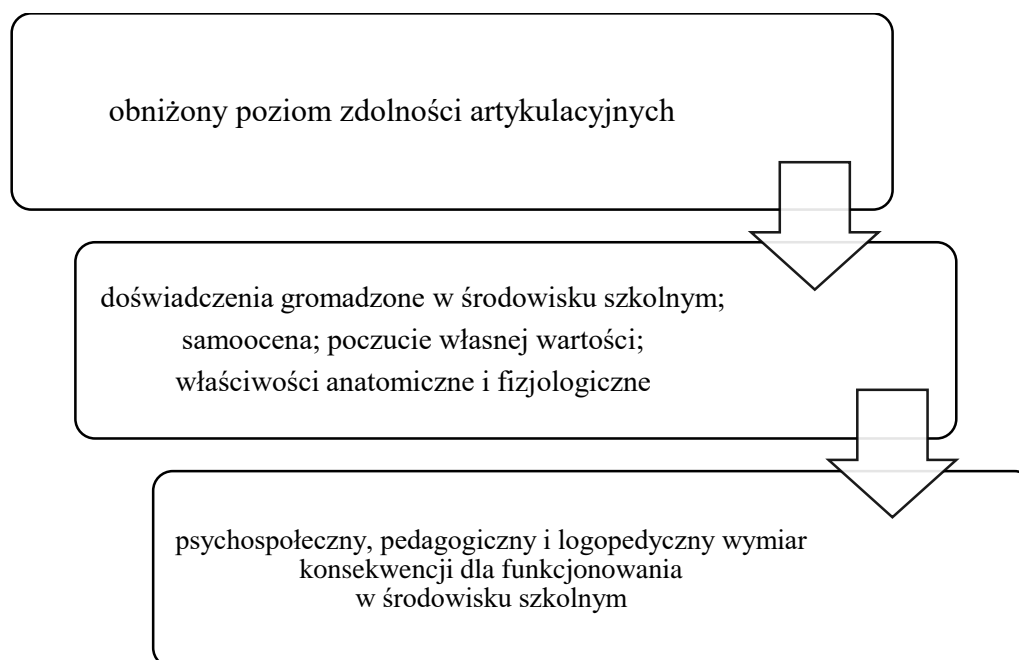
Reasumując, starano się ukazać konsekwencje, z jakimi zmagają się uczniowie i uczennice z zaburzeniami mowy w środowisku szkolnym. Nawiązano do najważniejszych obszarów funkcjonowania – psychospołecznego i pedagogicznego. Zdecydowano się na poszerzenie perspektywy podejmowanych rozważań o aspekt logopedyczny, w którym uwzględniono czynności anatomiczne i fizjologiczne interesujące logopedę w trakcie pracy z uczniami i uczennicami z zaburzeniami mowy. Szczególną uwagę zwraca fakt, że opisywane w literaturze konsekwencje zaburzeń mowy charakteryzować można jako negatywne. Rozważania te nasuwają wniosek, że zaburzenia mowy powiązane są z doświadczaniem niepożądanych skutków. Pamiętając, że mowa odgrywa znaczącą rolę w rozwoju każdego człowieka, a jakiegokolwiek odstępstwa od normy przekładają się na całość funkcjonowania we wszystkich obszarach życia.

Powyższe rozważania zostały opracowane na podstawie literatury, w której powszechnie stosuje się termin zaburzenia mowy. W niniejszej pracy przyjęto termin zdolności artykulacyjne, dlatego ten termin został zastosowany w opracowanych poniżej autorskich zestawieniach.

Na wykresie 1. zaprezentowano proces prowadzący do występowania konsekwencji obniżonego poziomu zdolności artykulacyjnych uczniów i uczennic przekładających się na funkcjonowanie w środowisku szkolnym. Starano się ukazać decydującą rolę doświadczeń gromadzonych przez uczniów i uczennice z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych w środowisku szkolnym, m.in. w wyniku nawiązywanych interakcji rówieśniczych, osiągnięć edukacyjnych, przejawianego zachowania, a także znaczącą rolę poczucia własnej wartości i samooceny oraz właściwości anatomicznych i fizjologicznych związanych z budową i sprawnością aparatu artykulacyjnego, które warunkują poziom funkcjonowania młodzieży w środowisku szkolnym w wymiarze psychospołecznym, pedagogicznym i logopedycznym.

W celu doprecyzowania proponowanego wykresu oraz ukazania szerszej perspektywy konsekwencji zaburzeń mowy opisywanych w literaturze dla funkcjonowania uczniów i uczennic w środowisku szkolnym opracowano zestawienie skutków wynikających z doświadczanego obniżonego poziomu zdolności artykulacyjnych w wymiarze psychospołecznym, pedagogicznym oraz logopedycznym, które zostały przybliżone w tabeli 13.

Wykres 1. Proces ukazujący występowanie konsekwencji obniżonego poziomu zdolności artykulacyjnych uczniów i uczennic wpływających na funkcjonowanie w środowisku szkolnym



Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 13. Konsekwencje obniżonego poziomu zdolności artykulacyjnych

<b>Konsekwencje obniżonego poziomu zdolności artykulacyjnych dla funkcjonowania uczniów i uczennic w środowisku szkolnym</b>	
<b>Wymiar</b>	<b>Skutki</b>
Psychospołeczny	<ul style="list-style-type: none"> <li>- obniżona samoocena</li> <li>- obniżone poczucie własnej wartości</li> <li>- unikanie publicznego wypowiedzania się</li> <li>- przejawianie zachowań nieakceptowanych społecznie</li> <li>- trudności w nawiązywaniu i podtrzymywaniu relacji interpersonalnych</li> <li>- wyższy poziom lęku, nieśmiałość</li> <li>- nerwice, lęk przed mówieniem</li> <li>- stres i obawa przed znalezieniem się w nowej, nieznanym dotąd sytuacji</li> <li>- niemożność wykonywania zawodów opartych na pracy głosem</li> <li>- wykluczenie z aktywności podejmowanych w klasie i szkole</li> </ul>
Pedagogiczny	<ul style="list-style-type: none"> <li>- trudności w nauce</li> <li>- ryzyko dysleksji</li> <li>- błędy w zapisie ze słuchu oraz pamięci</li> <li>- niższe oceny</li> <li>- niższa motywacja do nauki</li> <li>- lęk przed niepowodzeniami szkolnymi</li> <li>- niższe oceny z zachowania</li> <li>- postrzeganie ucznia/uczennicy jako mniej zdolnego/nej</li> <li>- ocenianie ucznia/uczennicy jako nierzygotowanego/nej do lekcji</li> </ul>



Logopedyczny	<ul style="list-style-type: none"> <li>- wady zgryzu</li> <li>- obniżone napięcie mięśniowe</li> <li>- nieprawidłowa pozycja spoczynkowa języka</li> <li>- ryzyko próchnicy</li> <li>- nieprawidłowe oddychanie</li> <li>- nieprawidłowe przyjmowanie pokarmów</li> <li>- wady postawy</li> <li>- zmiany w kościach twarzy</li> <li>- częstsze infekcje górnych dróg oddechowych,</li> <li>- nieprawidłowe funkcjonowanie układu pokarmowego,</li> <li>- niedotlenienie układu nerwowego, które przejawia się np. bólami głowy, trudnościami z koncentracją, zmęczeniem, wahaniami ciśnienia, chorobami układu krążenia</li> </ul>
--------------	--

Zródło: Opracowanie własne

Pomimo, że przytaczane rozważania teoretyczne oraz analizy badań wskazują na występowanie licznych niepożądanych konsekwencji zaburzeń mowy, z którymi muszą mierzyć się dzieci oraz dorastająca młodzież, to wystąpienie określonych skutków zależne jest od indywidualnych predyspozycji, m.in. cech osobowości, poczucia wsparcia ze strony bliskich osób czy doświadczeń każdego ucznia i każdej uczennicy z zaburzeniami mowy. Błędne byłoby przyjmowanie założenia, że wymieniane konsekwencje dotyczą każdej osoby z nieprawidłową artykulacją. Opracowane zestawienie może okazać się pomocne w analizowaniu uzyskanych danych w badaniach własnych oraz określenia stopnia nasilenia występowania konkretnych skutków zaburzeń mowy.

### **3.3.3. Przegląd badań nad wpływem zaburzeń mowy na funkcjonowanie psychospołeczne uczniów i uczennic**

Dokonując przeglądu literatury można odnaleźć przykłady oraz opisy konsekwencji występowania zaburzeń mowy przekładających się na funkcjonowanie społeczne, emocjonalne, fizyczne, psychiczne czy poznawcze. Marzenna Zaorska uważa, że zaburzenia mowy mają negatywne skutki dla rozwoju człowieka w wymiarze ogólnym, emocjonalnym, psychicznym, intelektualnym i społecznym. Wpływają one na osobowość człowieka, mogą skutkować także nabywaniem niepożądanych cech charakteru i zachowań oraz decydować o poczuciu niespełnienia i niższej wartości (Zaorska, 2009, s. 59). Umiejętności komunikacyjne dzieci i młodzieży wpływają na ich późniejsze sukcesy edukacyjne, poczucie własnej wartości i zwiększenie szans w życiu i pracy (Domaradzka–Grochowalska, Zielińska – Miętkiewicz, 2013, s. 261). Jednym z przykładów badań dotyczących wpływu zaburzeń mowy na funkcjonowanie psychospołeczne uczniów

i uczniom w środowisku szkolnym są badania przeprowadzone przez Magdalенę Zając dotyczące **samooceny** dzieci z wadą wymowy. Wyniki jednoznacznie wskazują, że dzieci z dysleksją, dyslalią oraz jękające się mają zaniżoną samoocenę. Badania te wskazują na bardzo ważny aspekt. Mianowicie, że im wcześniejsze rozpoznanie deficytu oraz im bardziej jest on widoczny dla otoczenia, tym zauważamy jego większy wpływ na kształtowanie się samooceny (Zając, 2014, s. 246). Dokonany przez autorkę pomiar włączył dzieci jękające się, dla których towarzyszące zaburzenie jest szczególnie dotkliwe. Zbigniew Tarkowski zauważa, że zaburzenie to może przyczynić się do przejawiania **agresji** wynikającej z niemożności satysfakcjonującej komunikacji. Z drugiej strony tłumienie agresji jest jedną z przyczyn niepełności mówienia (Tarkowski, 2005, s. 698). Dla dzieci mierzących się z problemem jękania istotne jest budowanie środowiska sprzyjającego swobodnemu doskonaleniu sprawności językowej z uwzględnieniem współpracy rodziców oraz nauczycieli, upowszechniania wiedzy na temat kamieni milowych rozwoju mowy oraz podstawowych niepokojących objawów. Większa świadomość pozwala na szybsze zidentyfikowanie problemu i podjęcie decyzji o potrzebie działań umożliwiających skuteczną interwencję oraz prawidłowe poprowadzenie procesu edukacyjnego (Przybyła, 2012, s. 131; Węsierska, Jeziorczak, Chrostek, 2013, s. 194).

Samoocena to sposób postrzegania siebie, na co wpływ ma także ocena innych zwłaszcza bliskich osób. Funkcjonowanie psychospołeczne jest istotnym aspektem życia człowieka, z którego nie da się nikogo wykluczyć. Dlatego też komunikacja wyznaczająca miejsce człowieka w społeczeństwie jest tak ważna. Każde zakłócenie tego procesu wiąże się z negatywnymi następstwami. Z perspektywy ucznia/uczennicy z zaburzeniami mowy mówić należy o określaniu miejsca bądź pozycji zajmowanej w środowisku szkolnym, które bardzo często determinowane jest jakością **relacji interpersonalnych**. Badania prowadzone przez Mabel Rice, Marie Sell i Pamele Hadley wykazały, że dzieci w wieku przedszkolnym z zaburzeniami mowy są narażone na ograniczone interakcje społeczne. Ustalono, że dzieci o prawidłowej mowie rzadziej i mniej chętnie inicjowały kontakty oraz zapraszały do wspólnej zabawy dziećmi z zaburzeniami mowy (Rice, Sell, Hadley, 1991, s. 1303). Martin Fujiki, Bonnie Brinton i Cindy M. Todd (1996) w swoich badaniach podjęli aspekt umiejętności społecznych dzieci ze specyficznymi zaburzeniami językowymi (SLI). Wyniki wykazały, że dzieci te borykają się z trudnościami w nawiązywaniu relacji z rówieśnikami i są z tych relacji znacznie mniej zadowolone niż ich rówieśnicy. Największe problemy w relacjach rówieśniczych stanowiło nawiązywanie współpracy i okazywanie asertywności, które wynikały głównie z wyników

w podskalach nadpobudliwości i problemów z internalizacją (Fujiki, Brinton, Todd, 1996, s. 199). Podobne dane uzyskali Paula C. McCabe'a, Debra J. Marshall w badaniach mierzących poziom kompetencji społecznych dzieci z SLI w wieku przedszkolnym. Udowodniono, że dzieci z zaburzeniami językowymi mają tendencję do zwracania się werbalnie do innych dzieci znacznie rzadziej niż rówieśnicy bez zaburzeń językowych. Jednocześnie polegają one bardziej na dorosłych jako partnerach do rozmowy (podczas gdy dzieci bez towarzyszących zaburzeń wybierają dorosłych jako partnerów komunikacji w mniejszym stopniu). Ponadto dzieci z SLI są mniej skłonne do szukania zabaw interaktywnych, a podczas inicjacji ze strony rówieśników są bardziej skłonne je ignorować (McCabe'a, Marshall, 2006, s. 244).

Kolejnym przykładem mogą być zaburzenia słuchu i związane z nim zaburzenia artykulacji ściśle wpływające na funkcjonowanie ucznia/uczennicy, nawiązywane **relacje rówieśnicze i osiągnięcia szkolne**. Dane ministerialne podają, że co piąte dziecko w Polsce ma różnego rodzaju problemy związane ze słuchem, wymagające stałej lub okresowej opieki audiologicznej, foniatrycznej, logopedycznej, psychologicznej bądź pedagogicznej. Z czego znaczny odsetek populacji z powodu zaburzeń słuchu ma problemy w adaptacji do środowiska szkolnego oraz zaburzenia komunikowania się i ograniczenia w przyswajaniu wiedzy, a zatem mniejszą znajomość języka, trudności w mówieniu, czytaniu i pisaniu (Ministerstwo Zdrowia, 2015, s. 158). Danuta Emiluta-Rozya zbadała zaburzenia w artykulacji głosek dzieci z ubytkiem słuchu wynoszącym 30-80 dB, u których zdiagnozowano obecność substytucji (16%), deformacji (16,3%) i elizji (0,76%). Zarejestrowane zostały również zmienne realizacje tego samego dźwięku (14%) (Emiluta-Rozya, 1994, za: T. Cierpiąłkowska, M. Miękus, 2001, s. 127). W procesie edukacji i terapii należy uwzględniać trudności edukacyjne, np. w nauce czytania i pisania dzieci z zaburzeniami mowy oraz nakładające się na to zaburzenia słuchu.

Elżbieta Minczakiewicz (2017) na podstawie obserwacji wskazała, że wśród uczniów/uczennic z zaburzeniami mowy występują **trudności przystosowawcze** manifestujące się licznymi formami **zachowań nieakceptowanych społecznie**. Autorka przeprowadziła badania wśród uczniów klas 0–VI, których celem było rozpoznanie i ustalenie rozmiaru i rodzaju występujących wad i zaburzeń mowy oraz określenie pozycji społecznej uczniów/uczennic z zaburzeniami mowy w klasie szkolnej i poziomu ich przystosowania społecznego. Podstawę badań stanowiło założenie, że uczniowie/uczennice z zaburzeniami mowy wykazują o wiele większe trudności przystosowawcze niż ich rówieśnicy z klasy szkolnej, co jednocześnie sprawia,

że ich pozycja społeczna w grupie rówieśniczej jest znacznie niższa niż pozostałych uczniów w klasie szkolnej. W badaniach przyjęto model polegający na analizie porównawczej dwóch grup zróżnicowanych ze względu na kryterialny czynnik - wady i zaburzenia mowy. Uzyskane wyniki wskazywały, że rozmiar wad i zaburzeń mowy sięgał 15,33% ogólnej populacji badawczej, z czego wśród uczniów/uczennic z diagnozą wad i zaburzeń mowy najczęściej diagnozowano dyslalię wieloraką i całkowitą (61,5%), następnie jąkanie się (25,54%) oraz mutyzm (5%). Analiza wyników socjometrycznych wykazała, że blisko 40% uczniów/uczennic z zaburzeniami mowy znalazło się na pozycji osób izolowanych niezwiązanych z grupą rówieśniczą, a 18% osób odrzuconych. Dla porównania, grupie kontrolnej znalazło się około 3% uczniów izolowanych oraz 1,5% odrzuconych. Poziom motywacji do nauki szkolnej uczniów klas II–VI kształtował się na poziomie wysokich, przeciętnych i niskich wyników w obydwu grupach badawczych. Podobnie, średnie ocen uspołecznienia uczniów klas II-IV dwóch grup badawczych utrzymywały się na poziomie przeciętnych, co sugeruje, że czynnik zaburzeń mowy nie odgrywał aż tak znaczącej roli, jak zakładano. Zróżnicowanie poziomów uspołecznienia między badanymi grupami zauważalne było dopiero wśród starszych uczniów/uczennic klas V–VI. Można uzasadniać to wzrostem napięcia i lęku przed kompromitacją, bogactwem doświadczeń osobistych (nie zawsze pozytywnych) oraz wzrostem krytycyzmu. Wyraźne tendencje do obniżania się poziomu uspołecznienia i motywacji do nauki szkolnej zarysowały się u chłopców, u których jednocześnie obserwowano wzrost wskaźnika przyhamowania, zachowań antyspołecznych i zainteresowań seksualnych. Potwierdzeniem obniżonych wskaźników uspołecznienia uczniów z zaburzeniami mowy były również wyniki dotyczące poziomu przystosowania społecznego, które ujawniły, że uczniowie jękający się i wykazujący zachowania mutystyczne osiągnęli bardzo niski poziom uspołecznienia i niski poziom motywacji do nauki szkolnej. U osób wykazujących trudności przystosowawcze odnotowano zachowania wskazujące na: unikanie kontaktów z rówieśnikami, brak uznania w grupie rówieśniczej, przejawy lęku i agresji, nieprzestrzeganie regulaminu uczniowskiego, złe samopoczucie w zespole uczniowskim, niski poziom samoakceptacji, obojętny lub ambiwalentny stosunek do nauczycieli i obowiązków szkolnych; uczniowie z dyslalią osiągnęli średni i wysoki poziom uspołecznienia oraz wysoki i średni stopień motywacji do nauki szkolnej. Uzyskane wyniki znalazły potwierdzenie także w opinii nauczycieli. U uczniów/uczennic jękających się obserwowano jednak obniżenie się poziomu uspołecznienia, przy wysokiej motywacji do nauki szkolnej i wysokim stopniu

przyhamowania. Na podstawie wyników badań, autorka wnioskuje, że poziom uspołecznienia uczniów klas starszych nie jest w pełni czynnikiem determinującym pozycję ucznia w klasie szkolnej (grupie rówieśniczej). Przy czym zaburzenia mowy są niewątpliwie czynnikiem utrudniającym porozumiewanie się z otoczeniem, przeszkadzającym w swobodnej zabawie i pracy szkolnej, wywołującym niekiedy uśmiech i zgryźliwe epitety ze strony kolegów, ale nie na tyle destrukcyjnym, by uniemożliwiać współdziałanie i współzycie uczniów w klasie. Uczniowie/uczennice z zaburzeniami mowy klas V-VI uzyskiwali słabsze oceny, niż rówieśnicy z klasy szkolnej zwłaszcza z przedmiotów, gdzie w większym stopniu wymagana jest potrzeba swobodnego wypowiedzenia się w mowie i w piśmie (język polski, historia i geografia). W innych przedmiotach: plastyka, technika, muzyka, wychowanie fizyczne uczniowie dorównywali swym prawidłowo mówiącym uczniom/uczennicom, a nawet ich przewyższali, zwłaszcza w plastyce. Z kolei w klasach młodszych II-III dzieci z zaburzeniami mowy nie wyróżniały się na tle grupy rówieśniczej swym zachowaniem. Wyróżniały się natomiast wysoką absencją i uzyskiwanymi (znacznie niższymi niż przeciętne) postępami w nauce szkolnej. Sporadycznie otrzymywane uwagi od rówieśników, miały raczej charakter informujący niż złośliwy i pojawiały się najczęściej w zabawie. Dzieci z zaburzeniami mowy reagowały na nie w różny sposób, jedne obojętnie, nawet bez cienia emocji, inne natomiast bardzo emocjonalnie. Obserwacje wskazywały, że dzieci z zaburzeniami mowy były bardziej nieśmiałe, ustępliwi, małomówne, przygaszone (Minczakiewicz, 2017, s. 160-163).

Dziecko stając się uczniem/uczennicą szkoły podstawowej powinno dysponować, określoną bazą sprawności i umiejętności związanych z mową. Ewa Kochanowska (2012) zauważa, że znaczna grupa dzieci rozpoczynających klasę pierwszą szkoły podstawowej przejawia mniejsze lub większe niedobory w zakresie opanowania tych sprawności i umiejętności, co spowodowane jest m.in. niską sprawnością narządów mowy; niewłaściwym sposobem oddychania; wadliwym zgryzem; zaburzonym słuchem fonematycznym; zaburzeniami analizy i syntezy słuchowej czy słabą wyrazistością i zbyt szybkim tempem mowy. Autorka podjęła badania, w których dążyła do poznania sytuacji szkolnej dzieci z wadami wymowy w klasach pierwszych, na którą składały się dwa elementy: funkcjonowanie psychospołeczne w klasie szkolnej jako grupie, wynikające z pełnionej roli kolegi/koleżanki oraz wymagania wynikające z pełnienia roli uczącego się/uczącej się, tj. wyniki w nauce. Analiza badań wskazała, że dzieci z wadami wymowy darzone są przez kolegów z klasy niższą sympatią niż ich rówieśnicy bez zaburzeń mowy, zaś nasilenie antypatii rówieśników z klasy do badanej grupy uczniów było niewielkie.

Na skali ogólnego stosunku emocjonalnego grupy, dzieci z wadami wymowy zajęły pozycję przeciętnej sympatii. Na skali sympatii status niski w grupie dzieci bez zaburzeń mowy uzyskało 6% dzieci, zaś w grupie dzieci z zaburzeniami mowy aż 28,6%. Status niższy od przeciętnego w pierwszej grupie uzyskało 38,2% dzieci, natomiast w drugiej grupie 45,3% dzieci. Tylko 7,8% dzieci z zaburzeniami mowy zajęło status powyżej przeciętnego, zaś w drugiej grupie 35,6% dzieci osiągnęło wyższe pozycje. Żadne dziecko z zaburzeniami mowy nie osiągnęło statusu wysokiego. Korzystniej dla dzieci z zaburzeniami mowy przedstawiała się sytuacja na skali antypatii, ponieważ status poniżej przeciętnego osiągnęło na tej skali 44,2% dzieci z zaburzeniami mowy. Przy czym w grupie dzieci bez zaburzeń mowy status taki osiągnęło 53,2% dzieci. Z kolei analiza osiągnięć szkolnych wykazała, że uczniowie z wadami wymowy osiągnęli niższe wyniki w nauce niż ich rówieśnicy bez zaburzeń mowy. W ocenie nauczycieli wpływ zaburzeń mowy na trudności w nauce przejawiał się przede wszystkim w tych obszarach działalności dziecka, które wymagały poprawnej pisowni, czytania, wypowiedzenia się. Badane dzieci popełniały w czytaniu i piśmie te same błędy, które popełniały w mowie spontanicznej. Uszczegóławiając badania o analizę ocen opisowych wynioskowano, że trudności szkolne wywołane zaburzeniami mowy dotyczyły przede wszystkim edukacji polonistycznej (zapisywanie z błędami, słabe czytanie, zahamowanie w swobodnym wypowiedzeniu się) oraz w innych przedmiotach wymagających wypowiedzi ustnych. Trudności edukacyjne w mniejszym zakresie dotyczyły edukacji matematycznej. Oceny opisowe z przedmiotów artystycznych i wychowania fizycznego okazały się zbliżone do wyników osiągniętych przez pozostałe dzieci. Stwierdzono, że słabsze wyniki w nauce dzieci z wadami wymowy w porównaniu z wynikami dzieci bez zaburzeń mowy najprawdopodobniej były rezultatem kilku powiązanych z sobą czynników, takich jak obniżenie bądź brak aktywności podczas zajęć szkolnych, wzmożone napięcie emocjonalne, podwyższony lęk przed mówieniem (Kochanowska, 2012, s. 204-206).

Kolejnym przykładem badań zwracających uwagę na szerszą perspektywę funkcjonowania w środowisku szkolnym ucznia/uczennicy z zaburzeniami mowy są badania prowadzone w grupie czwartoklasistów, których celem było ustalenie związku pomiędzy poziomem rozwoju umysłowego, wynikami w nauce i aktywnością społeczną w szkole uczniów/uczennicy z zaburzeniami mowy w porównaniu z rówieśnikami bez zaburzeń mowy. Analiza danych wykazała, że uczniowie/uczennice z zaburzeniami mowy, mając kłopoty z porozumiewaniem się, osiągają niższe od swoich rówieśników wyniki w nauce, przede wszystkim z języka polskiego i matematyki. Aspekty społecznego

przystosowania określone zostały przez motywację do nauki i uspołecznienie. Stwierdzono różnice w przystosowaniu szkolnym uczniów bez zaburzeń i z zaburzeniami mowy. Wykazano, że uczniowie/uczennice z zaburzeniami mowy to są lękliwi, izolujący się od grupy klasowej, przygnębieni, brak im zaufania do siebie, a pod wpływem napotykanymi trudnościami łatwo rezygnują z podejmowania aktywności. Skutkuje to mniejszą motywacją do nauki, niższym poziomem uspołecznienia oraz przyhamowaniem w kontaktach społecznych (Starz, Nowak-Starz, 2021, s. 188-199).

Codzienna rzeczywistość szkolna dziecka składa się z aktywności w grupie rówieśniczej, a także uczestniczeniu w lekcjach (Kamińska, 2017, s. 294). Badania wskazują, że konsekwencje zaburzeń mowy zdecydowanie uwidaczniają się na gruncie **edukacyjnym**. Przedkładając się tym samym na osiągnięcia szkolne (Michalak-Widera, Mućko, 2013, s. 141; Mistal, 2018, s. 448). Już w okresie przedszkolnym można zaobserwować trudności w funkcjonowaniu poznawczym dziecka. Na późniejszych etapach edukacyjnych zaburzenia mowy skutkować mogą, np. dysleksją. Mowa oraz pismo są wzajemnie warunkującymi się czynnościami. Mowa werbalna dopełniana przez przekaz pisany stanowią główne środki komunikacji interpersonalnej. Badania przeprowadzone w grupie uczniów klas 1-3 szkoły podstawowej wskazują, że istnieje zależność pomiędzy wadami wymowy a sukcesami w nauce pisania. Niepoprawności uwidaczniały się wśród dzieci z parasygmatyzmem, które w piśmie zastępowały te same głoski, które substytuowały w mowie. Podobnie u dzieci z zaburzeniami słuchu fonematycznego pojawiały się problemy w zastępowaniu głosek bezdźwięcznych dźwięcznymi oraz dźwięcznych bezdźwięcznymi. Zaburzenia te wpływały także na błędy w pisowni ze słuchu lub pamięci. Przeprowadzone badania uwzględniały także analizę zeszytów i prac pisemnych uczniów z wadą wymowy. Na podstawie takich błędów, jak odwracanie liter podobnych graficznie, pomijanie, przestawianie liter wewnątrz wyrazów, odwracanie liter w płaszczyźnie pionowej/poziomej, gubienie „ogonków” i kropek oraz liczne błędy ortograficzne, potwierdzono jedną z zakładanych hipotez mówiącą o korelacji wady wymowy z problemem ryzyka dysleksji (Krzyżyk, 2012, s. 79; Dębińska-Gustaw, 2015, s. 330; Szpunar, 2019, s. 170-171).

Podjętym problemem wykorzystania logopedycznych przesiewowych badań opanowania mowy jako możliwości wczesnego określenia grupy uczniów z ryzykiem trudności w uczeniu się przeprowadzono badania wśród uczniów/uczennic trzecich klas szkoły podstawowej. Celem było przeanalizowanie wpływu zaburzeń mowy na osiągnięcia szkolne, do których zaliczono czytanie, pisanie i liczenie. Dodatkowo ujęto aspekt

socjalizacji. Przeprowadzone badania przesiewowe oraz analiza ocen końcoworocznych uczniów/uczennic i danych ankietowych pozyskanych od nauczycieli wskazywały na istnienie zależności pomiędzy zaburzeniami mowy a niższymi osiągnięciami szkolnymi uczniów/uczennic z zaburzeniami mowy. Uczniowie/uczennice z zaburzeniami mowy mieli trudność ze swobodną wypowiedzią, w których dominowały głównie zdania proste, a zasób ich słownictwa był uboższy od rówieśników. W zakresie czytania trudności uwidaczniały się w wolniejszym tempie czytania, czytaniu wyrazami, trudnością odczytania nowych, nieznanymi słów. Problemem również stanowiło czytanie ze zrozumieniem, w którym niektórzy potrzebowali ukierunkowania ze strony nauczyciela. Największe trudności w pisaniu ujawniały się w trakcie pisania z pamięci lub ze słuchu. Niektórzy uczniowie/uczennice z zaburzeniami mowy nieprawidłowo odtwarzali kształty liter, co wynikało z nieutralnego obrazu graficznego. Nieliczna grupa badanych wykazała pewne braki w znajomości tabliczki mnożenia. Z kolei w zakresie socjalizacji nauczyciele ocenili, że większość uczniów/uczennic radziła sobie bardzo dobrze i chętnie nawiązywała kontakty z rówieśnikami oraz zgodnie z nimi współdziałała, a pewne deficyty w tym zakresie wykazywało wyłącznie dwoje uczniów/uczennic (Mistal, 2018, s. 444-448).

Badania przeprowadzone przez Weronikę Pudełko (2018) wskazują, że dzieci ze zdiagnozowaną dyslalią, w porównaniu z rówieśnikami, u których nie występują zaburzenia artykulacji, przejawiają problemy w rozwoju **emocjonalnym**. Badania zostały przeprowadzone na podstawie analizy Rysunku Rodziny, a uzyskane dane wskazywały na istotne statystycznie różnice w częstości występowania podwyższonego poziomu niepokoju pomiędzy badanymi z problemami logopedycznymi i bez problemów logopedycznych (Pudełko, 2018, s. 70). Podobne wnioski wysnuwa Jolanta Panasiuk twierząc, że mowa warunkuje dojrzałość rozwojową dziecka do podjęcia nauki. W przypadku niewykształconych sprawności językowych dziecko napotyka na trudności w systemie szkolno-rówieśniczym. Każda doświadczona z tego względu porażka jest dla dziecka głębokim przeżyciem i prowadzić może do zaburzeń emocjonalnych. Zaburzenia mowy mają niewątpliwie wpływ zarówno na rozwój umysłowy oraz osiągnięcia szkolne, jak i na akceptację wśród kolegów i koleżanek (Panasiuk, 2011, s. 46). Dodatkowym aspektem nakładającym się na zaburzenia mowy u dzieci rozpoczynających naukę w szkole jest sam fakt znalezienia się w nowej sytuacji. Konieczność dostosowania się do warunków nowego środowiska, zapoznanie się z nowymi, nieznanymi dotąd osobami mogą stanowić traumatyczne doświadczenie dla dziecka. Powiązanie ze sobą tych



czynników może stać się przyczyną pogłębienia nieprawidłowości artykulacyjnych, a nawet nerwic czy jąkania (Komar, 2005, s. 155). Badania w grupie dzieci z wadami rozszczepowymi wykazały, że dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym zmagają się z niekorzystnymi sytuacjami na tle odmienności wyglądu twarzy oraz jakości mowy, które przyczyniają się do **zaburzeń emocjonalno-społecznych**. Wtórny wpływ tych zaburzeń uwidacznia się w zmniejszonej intensywności ekspresji werbalnej oraz jakości posługiwania się językiem, które z kolei mogą powodować niedostatek wyrażania własnych intencji, myśli i potrzeb, gorszy obraz ucznia wytworzony w oczach nauczyciela, mniejszą skuteczność uczenia się, nieukazywanie faktycznych możliwości dziecka, mniej intensywne kontakty społeczne, w tym z grupą rówieśniczą, niewykorzystanie możliwości korekty własnych wypowiedzi na skutek zaniechania wypowiedzi itd. (Pluta-Wojciechowska, 2013, s.124).

W celu zobrazowania sytuacji występowania wad wymowy u młodzieży i młodych dorosłych funkcjonujących w środowisku szkolnym warto powołać się na badania Joanny Kamper-Warejko oraz Iwony Kaproń-Charzyńskiej (2015), które dostrzegły nieprawidłową artykulację głosek podczas ustnego zaliczenia zajęć z emisji głosu wśród studentów wydziału filologicznego i postanowiły zgłębić tę problematykę empirycznie. W badaniach wzięło udział 210 respondentów w wieku od 13 do 22 lat (94 uczniów gimnazjum, 17 licealistów oraz 99 studentów). Wyniki wykazały występowanie wad wymowy u 35% ankietowanych. Szczegółowo dane przedstawiały się następująco: gimnazjaliści 41% osób, licealiści 24%, studenci 31%. Nieprawidłowości artykulacyjne polegały na deformacji dźwięków. Nie wykazano występowania substytucji oraz elizji. Spośród badanych tylko pięcioro było świadomych swojej wady (Kamper-Warejko, Kaproń-Charzyńska, 2015, s. 115). Wprawdzie przytoczone badania nie dostarczają danych, czy respondenci kiedykolwiek byli uczestnikami terapii logopedycznej jednak obrazują niski poziom świadomości posiadania wady wymowy. Dane wskazujące na wyłączne deformacje głosek są ważne również z tego względu, że zniekształcanie niekoniecznie musi być odbierane za wadę przez osoby niezwiązane z profesją logopedii, filologii czy językoznawstwa. Innym przykładem są badania przeprowadzone w grupie studentów w rotacyzmie, których celem było uzyskanie informacji o rotacyzmie w aspekcie objawowym i przyczynowym oraz o wpływie tego zaburzenia na funkcjonowanie młodych ludzi, komunikowanie się z otoczeniem i edukację. Uzyskane wyniki wskazują, że utrzymujące się problemy artykulacyjne są głównie skutkiem zaniedbań w okresie dzieciństwa, ponieważ badani uczęszczali na zajęcia logopedyczne

będąc dziećmi. Brak efektów terapii wynikał z powodu własnych zaniedbań i niesystematycznych ćwiczeń. Badani przyznają, że ciężko im było pogodzić się w wadą wymowy i samodzielnie poszukiwali sposobów pracy nad poprawną realizacją głoski [r]. Postrzeganie własnej wady wymowy nie zależało u badanych od stopnia zrozumiałości ich wypowiedzi, ale istotne znaczenie miały przeżycia z okresu dzieciństwa i dorastania. Ustalono, że kobiety znacznie dłużej i dokładniej pamiętają o nieprzyjemnych sytuacjach zaistniałych w kontaktach z rówieśnikami (Budkowska, 2014/2015, s. 67).

Mnogość współtowarzyszących konsekwencji wskazuje, jak ważnym zagadnieniem są wszelkie zaburzenia mowy oraz ich znaczenie dla całościowego funkcjonowania człowieka, niezależnie od wieku. Weryfikacja literatury dowodzi wpływu konsekwencji występowania zaburzeń mowy na psychospołeczne oraz pedagogiczne funkcjonowanie uczniów i uczennic w środowisku szkolnym. Zaznaczyć należy, że badania prezentowane w literaturze przedmiotu dotyczą głównie dzieci i osób dorosłych. W niniejszej pracy, z racji podejmowanego tematu, ograniczono się do prezentacji badań dotyczących środowiska szkolnego i funkcjonujących w nim dzieci oraz młodzieży. Przykłady badań licealistów czy studentów zostały zaprezentowane w celu poszerzenia perspektywy oraz poznania ewentualnych konsekwencji utrzymujących się w dorosłości. Na tej podstawie wnioskować można, że istnieje zapotrzebowanie na uzupełnienie pojawiającej się luki obejmującej grupę pośrednią, czyli młodzież.

Różnorodny zakres występujących konsekwencji zaburzeń mowy oraz ich istotny wpływ na jakość życia i funkcjonowania obliguje osoby pracujące z dziećmi i młodzieżą z zaburzeniami mowy w szkołach do stosowania adekwatnych rozwiązań dążących do poprawy funkcjonowania psychospołecznego, osiągnięcia zadowalających wyników w nauce oraz niwelowania nieprawidłowości artykulacyjnych i komunikacyjnych. Analiza literatury podjęta w niniejszym rozdziale pozwoliła na dokonanie autorskiego zestawienia sposobów przeciwdziałania niepożądanym skutkom obniżonego poziomu zdolności artykulacyjnych<sup>33</sup> przekładającym się na funkcjonowanie psychospołeczne, pedagogiczne oraz logopedyczne uczniów i uczennic w środowisku szkolnym (tabela 14).

---

<sup>33</sup> Termin przyjęty w niniejszej pracy jako alternatywny dla stosowanego w literaturze terminu zaburzenia mowy.

Tabela 14. Sposoby przeciwdziałania niepożądanym skutkom obniżonego poziomu zdolności artykulacyjnych przekładającym się na funkcjonowanie psychospołeczne uczniów i uczennic w środowisku szkolnym

Wspierany obszar	Działania
Psychospołeczny	<ul style="list-style-type: none"> <li>- wzmacnianie samooceny</li> <li>- budowanie wiary we własne możliwości</li> <li>- wzmacnianie motywacji wewnętrznej do działania</li> <li>- rozwijanie umiejętności komunikacyjnych (nawiązywanie i podtrzymywanie interacji)</li> <li>- bazowanie na zasobach ucznia/uczennicy</li> <li>- zapewnianie poczucia bezpieczeństwa w klasie i szkole</li> <li>- okazywanie emocjonalnego wsparcia oraz zrozumienia</li> <li>- uwzględnianie czynników środowiskowych wpływających na funkcjonowanie ucznia/uczennicy w środowisku szkolnym</li> </ul>
Pedagogiczny	<ul style="list-style-type: none"> <li>- indywidualizacja pracy</li> <li>- motywowanie do wypowiedziania się na forum klasy (na miarę możliwości ucznia/uczennicy)</li> <li>- włączanie do aktywności podejmowanych w klasie i szkole</li> <li>- uwzględnienie trudności edukacyjnych w ocenianiu</li> <li>- docenianie zaangażowania, wkładu pracy, motywacji do nauki</li> <li>- uświadamianie rodzicom/opiekunom prawnym możliwych konsekwencji oraz współdziałanie w procesie wsparcia edukacji uczniów/uczennic</li> </ul>
Logopedyczny	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zwracanie uwagi na wszelkie nieprawidłowości w mowie i komunikacji oraz kierowanie tych uczniów/uczennic do logopedy szkolnego</li> <li>- systematyczne uczęszczanie na zajęcia logopedyczne w szkole,</li> <li>- holistyczne wsparcie logopedyczne dostosowane do potrzeb i możliwości ucznia/uczennicy</li> <li>- działania logopedyczne wspierające proces dydaktyczny ucznia/uczennicy</li> <li>- współpraca logopedy szkolnego z nauczycielami oraz innymi specjalistami (pedagogiem, pedagogiem specjalnym, psychologiem),</li> <li>- systematyczne wykonywanie zalecanych ćwiczeń logopedycznych w domu</li> <li>- profilaktyka logopedyczna</li> <li>- współpraca z rodzicami</li> </ul>

Źródło: Opracowanie własne.

### Podsumowanie

Prezentowane zestawienie zostało opracowane na podstawie wszystkich zagadnień zaprezentowanych w niniejszej pracy. W jego opracowaniu kierowano się motywacją stworzenia wskazówek przeciwdziałania niepożądanym skutkom obniżonego poziomu zdolności artykulacyjnych przekładającym się na funkcjonowanie psychospołeczne uczniów i uczennic w środowisku szkolnym na każdym etapie edukacyjnym, które mogą posłużyć nauczycielom oraz specjalistom szkolnym, a także przyczynić się do podniesienia świadomości rodziców i opiekunów prawnych na temat konsekwencji z jakimi zmagają się ich dzieci, które mają trudność z prawidłową wymową i komunikacją.

## Rozdział 4. Założenia metodologiczne

Metodologia badań pedagogicznych jest nauką wyznaczającą standardy postępowania w procesie badawczym. Wskazuje zasady i sposoby stosowane w obrębie pedagogiki. Przyjęte dyrektywy ułatwiają skuteczne przeprowadzenie badań, a wybór strategii badań ukierunkowuje sposoby gromadzenia i opracowywania materiału badawczego. Poprawne skonstruowanie i przeprowadzenie badań jest możliwe wyłącznie w oparciu o wiedzę metodologiczną. Znajomość zaleceń metodologii badań pedagogicznych pozwala na oddzielenie wiedzy naukowej, czyli uzasadnionej i sprawdzonej od wiedzy zdroworozsądkowej, czyli przyjmowanej bez jakichkolwiek dowodów. Ponadto badacz ma możliwość uświadomienia sobie sprawy z różnorodnych ograniczeń pojawiających się na drodze poznania problemów badawczych. Zaznajomienie się z dostępnymi pracami z zakresu metodologii pozwala na komplementarne ujmowanie zarówno podejścia ilościowego, jak i jakościowego. Ponadto uczyła badacza na pochopte wyciąganie wniosków z przeprowadzonych badań i ich uogólnianie na większą skalę. Wiedza stanowi wyjście do właściwego planowania i realizowania procesu badawczego (Łobocki, 2006, s. 13-14). Metodologia kształtuje samowiedzę badawczą. Eliminując lub pomijając ją tracimy pewność, czy podejmowane działania badawcze mają cokolwiek wspólnego z poznaniem i wiedzą. Albo, czy w ogóle zasługują na miano nauki (Kasperski, 2017, s. 11). Założenia metodologiczne podkreślają jej wymiar i istotę. Gwarantują poprawność struktury pracy oraz pozwalają wnioskować o jej rzetelności i poprawności (Cuprjak, 2016, s. 254).

Prezentowana część rozważań dotyczy zagadnień wpisujących się w zakres metodologii praktycznej. Niniejsza dysertacja wpisuje się w obręb nauk pedagogicznych, a pedagogika jako dyscyplina naukowa wyróżnia się złożonym charakterem. Definiowana jest jako nauka filozoficzno-empiryczno-praktyczna lecz przede wszystkim jest nauką humanistyczną, co niejako wymusza określone naukowe podejście oraz dobór adekwatnych procedur badawczych (Nowak, 2010, s. 15). Nauka stanowi system uzasadnianych pojęć, spostrzeżeń, faktów. Na użytek badań pedagogicznych metodologię rozumieć należy jako system powiązań sądów (myśli) z faktami (danymi) przedstawionych za pomocą języka – predeskrpcji (przedopisu) i eskrypcji (opisu) (Duraj-Nowakowa, 2010, s.140).

#### 4.1. Przedmiot i cel badań

Proces badawczy zainicjowany jest sformułowaniem tematu badań, co jest równoznaczne ze znalezieniem się w sytuacji problemowej. Dlatego temat można rozumieć jako ogólny zarys problematyki podejmowanej przez badacza, na podstawie którego zostaje określony przedmiot badań (Żegnałek, 2010, s.55). Kierując się założeniami przyjętymi przez Janusza Gniteckiego dokonanie wyboru przedmiotu badań powinno być poprzedzone określeniem przydatności problematyki dla teorii i praktyki pedagogicznej. Ustalenie przedmiotu badań to określenie pewnego zjawiska dotyczącego danej subdyscypliny pedagogicznej<sup>34</sup>, które zostaje wyodrębnione w celach badawczych. Działalność podejmowana przez badacza prowadzi do realizacji celu, poprzez który rozumiemy osiągnięcie pewnego zamierzonego efektu (Gnitecki, 1993, s. 126-127; Pilch, Bauman, 2001, s.12). Celem badania naukowego jest wyjaśnienie, które szacuje związki między badanymi zjawiskami (Rubacha, 2008, s. 17-19).

Zgodnie z obranym tematem pracy **przedmiotem niniejszych badań są zdolności artykulacyjne jako wyznacznik funkcjonowania psychospołecznego młodzieży w środowisku szkolnym**. Natomiast **celem teoretycznym jest poznanie związku pomiędzy zdolnościami artykulacyjnymi a psychospołecznym funkcjonowaniem młodzieży w środowisku szkolnym**. Analizując aspekt funkcjonowania psychospołecznego odniesiono się do samooceny młodzieży, ich interakcji społecznych, poziomu uspołecznienia, ocen z zachowania oraz motywacji do szkoły i osiągnięć szkolnych. Z kolei zdolność artykulacyjną rozumie się jako swoistą predyspozycję każdego człowieka warunkującą możliwość realizacji głosek, stanowiącą podstawę procesu porozumiewania się<sup>35</sup>.

#### 4.2. Strategia, typ, paradygmat oraz schemat badań

Praca badawcza wymaga osadzenia założeń w wybranej koncepcji, co umożliwia badaczowi prowadzenie badań z perspektywy stabilizacji. Oznacza to konsekwentne postępowanie zgodnie z wytyczonymi wewnątrznie ramami. Trzymanie się wypracowanych procedur daje, szczególnie młodym adeptom nauki, poczucie bezpieczeństwa (Cuprjak, 2016, s. 254). U podstaw różnych teorii leżą paradygmaty.

---

<sup>34</sup> W niniejszej pracy logopedii jako subdyscypliny pedagogiki specjalnej (Błęszyński, 2006).

<sup>35</sup> Definicja opracowana na podstawie przyjęcia rozumienia zdolności jako indywidualnej właściwości osobowości człowieka warunkującej pomyślne rezultaty podejmowanych działań (Andrzej E. Sękowski, Olha Bilyakovska, 2011, s. 18) oraz definiowania artykulacji jako sposobu realizacji głosek (Słownik Języka Polskiego, 2005).

Rozumiane jako modele czy układy odniesienia, które służą badaczowi do uporządkowania obserwacji i rozumowania. Świadomość funkcjonowania w obrębie paradygmatu niesie ze sobą wymierne korzyści w postaci zrozumienia i możliwości porównywania działań swoich do działań osób działających w obrębie innych paradygmatów. Ponadto świadomość istnienia innych paradygmatów pozwala ujrzeć nowe sposoby rozumienia i wyjaśnienia. Paradygmaty nauk społecznych zyskują i tracą popularność, ale rzadko kiedy są odrzucane w całości (Babbie, 2004, s. 57). Współwystępowanie paradygmatów społecznych dokonuje się w atmosferze dialogu. Debaty przesądzające o słuszności uprawiania wyłącznie jednej strategii badań są nieuzasadnione z ogólnego punktu widzenia nauki (Cuprjak, 2016, s. 257). Prawidłowością przy wyborze paradygmatu powinno być kierowanie się celem podejmowanych badań. Paradygmaty nie są ani prawdziwe, ani fałszywe. Stanowiąc punkt odniesienia są jedynie mniej lub bardziej użyteczne (Babbie, 2004, s. 57). Dostępne zestawy obowiązujących paradygmatów pozwalają każdemu badaczowi odnaleźć ten właściwy dla założeń swych badań.

Składnikami podstawowymi każdego projektu badawczego powinny być trzy elementy: poglądy filozoficzne (paradygmaty badawcze); wybrane strategie (jakościowe bądź ilościowe) oraz metody badawcze (Creswell, 2013, s. 31). Głównymi paradygmatami nauk społecznych jest typologia zaproponowana przez Burrella i Morgana. Według autorów w badaniach nauk społecznych należy mówić o czterech głównych paradygmatach. Są nimi: funkcjonalizm, radykalny strukturalizm, paradygmat interpretacyjny oraz radykalny humanizm (Kostera, 1996, s. 33). Kryteriami wyznaczającymi te paradygmaty są: orientacja społeczna (regulacja – zmiana) oraz założenia dotyczące poznania (obiektywne – subiektywne). Przytoczone powyżej cztery paradygmaty wywodzą się ze skrzyżowania tych wymiarów (Szydło, 2014, s. 86).

Krzysztof Rubacha (2008) proponuje przyjęcie klasyfikacji paradygmatów opracowanej w wyniku połączenia dwóch kryteriów: metodologicznego (związanego z typem wyjaśnienia) i teoretycznego (związanego z obiektem badań). W tym układzie wyszczególnić można trzy paradygmaty. Jeden należący do strategii ilościowej (wyjaśnienie nomotetyczne) oraz dwa do strategii badań jakościowych (wyjaśnienie idiograficzne). Pierwszy z nich, wpisujący się w strategię wyjaśnienia nomotetycznego, paradygmat normatywny, odnosi się do teorii skoncentrowanych wokół badania społeczeństwa, organizacji i ogólnych praw regulujących funkcjonowanie ludzi w określonych systemach. Oznacza to, że jest on oparty na przesłankach obiektywistycznych. W grupie wyjaśnienia idiograficznego znajduje się paradygmat

interpretatywny skupiający teorie funkcjonowania jednostki w świecie społecznym i jego percepcji oraz paradygmat krytyczny skupiony na studiach krytycznych, ujawniający ukryte zasady oddziaływania organizacji społecznej na jednostkę. Jest on oparty na przesłankach subiektywistycznych (Rubacha, 2008, s. 310).

Tabela 15. Paradygmaty badawcze oraz nurty teoretyczne w ujęciu Krzysztofa Rubachy

WYJAŚNIENIE	Idiograficzne		Nomotetyczne
PRZEŚLANKA	Subiektywistyczna		Obiektywistyczna
PARADYGMAT	Interpretatywny	Krytyczny	Normatywny
NURTY TEORETYCZNE	(jednostka)	(emancypacja)	(społeczeństwo)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- symboliczny interakcjonizm,</li> <li>- etnometodologia,</li> <li>- etnografia pragmatyczna,</li> <li>- teorie humanistyczne,</li> <li>- hermeneutyka,</li> <li>- fenomenologia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- etnografia krytyczna,</li> <li>- teorie feministyczne,</li> <li>- teorie krytyczne,</li> <li>- poststrukturalizm,</li> <li>- teorie emancypacyjne,</li> <li>- interakcjonizm pragmatyczny,</li> <li>- egzystencjalizm.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- psychoanaliza,</li> <li>- neopsychologia,</li> <li>- teorie społeczno-poznawcze,</li> <li>- teorie socjopsychologiczne,</li> <li>- progresywizm,</li> <li>- neomarksizm,</li> <li>- materializm historyczny,</li> <li>- teorie konfliktu,</li> <li>- neobehawioryzm,</li> <li>- behawioryzm<sup>36</sup>.</li> </ul>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Rubacha (2008).

Włączenie nurtów teoretycznych wyszczególnionych paradygmatów okazuje się przydatne w momencie analizy wyników badań, ponieważ stanowią one ramy interpretacyjne. Przyjęte nurty teoretyczne wyznaczają granice swojego paradygmatu, określając jego przedmiot, metody zbierania i analizowania danych. Stałość i jednoznaczność paradygmatów istnieje jedynie na poziomie przesłanek ontologicznych i epistemologicznych. Są one założeniami metodologicznymi, których łączenie nie jest możliwe. Jednak dopuszcza się przekraczanie teoretycznych granic paradygmatów mogących skutkować osiągnięciem oryginalnych interpretacji wyników badań, bądź nawet ustanowieniem nowego paradygmatu (Rubacha, 2008, s. 313-314).

W podejmowanych rozważaniach **obrano paradygmat normatywny wpisujący się w strategię wyjaśnienia nomotetycznego i należący do strategii ilościowej**. Przyjmując za K. Rubachą, że paradygmat normatywny, odnosi się do teorii skoncentrowanych wokół badania społeczeństwa, organizacji i ogólnych praw regulujących funkcjonowanie ludzi w określonych systemach (Rubacha, 2008, s. 310)

<sup>36</sup> Najistotniejsze nurty teoretyczne oraz ich założenia związane z rozwojem mowy oraz rozwojem psychospołecznym zostały zaprezentowane w poszczególnych rozdziałach. W niniejszej pracy za kluczowe obrano teorię rozwoju psychospołecznego E.H. Eriksona oraz teorię społeczno-interakcyjną R.H. Schaffera.

uzasadnionym jest wykorzystanie go w badaniach skoncentrowanych na funkcjonowaniu psychospołecznym młodzieży w środowisku szkolnym. Ponadto starano się w prezentowanych rozważaniach teoretycznych nawiązać do przypisanych do paradygmatu normatywnego nurtów teoretycznych. Znaczącymi teoriami w podjętej próbie zdefiniowania i osadzenia zagadnienia zdolności artykulacyjnych przekładających się na funkcjonowanie psychospołeczne młodzieży w środowisku szkolnym była teoria R.H. Schaffera oraz teoria E.H. Eriksona.

Podział nauk na nomotetyczne i idiograficzne związany jest z dokonaniem w przeszłości podziałem nauk na przyrodnicze i społeczne (Grobler, 2006, s. 250). Współczesna metodologia nie traktuje tego podziału tak przejrzysto, ponieważ stosowanie danego wyjaśnienia nie jest zależne od dziedziny dyscypliny naukowej, ale od celu i założeń metodologicznych przyjętych dla realizacji badania. Zarówno wyjaśnienie idiograficzne, jak i nomotetyczne może okazać się funkcjonalny w obrębie jednej dziedziny. Funkcjonalność rozumiana jest jako użyteczność w realizacji celu. Podsumowując, wyjaśnienie nomotetyczne zmierza do wypracowania uniwersalnych praw odnoszących się do populacji i przypisywane jest strategii badań ilościowych. Z kolei wyjaśnienie idiograficzne ma na celu wypracowanie twierdzeń szczegółowych, które można odnieść do badanego terenu i osób. Stosowane jest w strategii badań jakościowych (Rubacha, 2008, s. 17-19).

Obrany w niniejszej pracy cel (poznanie związku pomiędzy zdolnościami artykulacyjnymi a psychospołecznym funkcjonowaniem młodzieży w środowisku szkolnym) wpisuje podejmowane badania w strategię ilościową, co potwierdza wybór paradygmatu normatywnego z wyjaśnieniem nomotetycznym oraz wynikającym z niego schematem badań quasi-eksperymentalnym o typie korelacyjnym<sup>37</sup>. Badania charakteryzuje obrany typ teoretyczny. Kierowano się poznaniem dedukcyjnym. W ramach badań zweryfikowano hipotezy dotyczące znaczenia zdolności artykulacyjnych dla funkcjonowania psychospołecznego młodzieży w środowisku szkolnym.

### **4.3. Pytania i hipotezy badawcze**

Dla powodzenia całego procesu podejmowanego przez badacza znacząca jest umiejętność formułowania problemów badawczych. Proces ten powinien być precyzyjnym zabiegiem rozbicia podejmowanego tematu. Prawidłowo zdefiniowany

---

<sup>37</sup> Rubacha, K. (2008, s.235-367).



problem badawczy w pełni wyczerpuje zakres niewiedzy w poruszanej przez badacza tematyce, ponadto precyzyjnie określa zakres badanych zjawisk poprzez uwzględnienie wszelkich zależności zachodzących między zmiennymi. Przyjęte problemy badawcze powinny być empirycznie rozstrzygalne oraz praktycznie wartościowe (Pilch, 1995, s. 24-25). Podobnie, Jerzy Brzeziński (2006, s. 219) przyznaje, że zbyt szerokie ujmowanie problemu badawczego może powodować utrudnienia w jego rozwiązaniu. Wyczerpujące zdefiniowanie pojęć występujących w przyjętym problemie badawczym, a także dostrzeżenie zachodzących relacji pomiędzy nimi usprawnia proces poszukiwania rozwiązania.

Zdefiniowane problemy badawcze przyjmują formę pytań, na które badacz szuka odpowiedzi w toku prowadzonych badań naukowych (Łobocki, 2006, s. 110; Palka, 2010, s. 12). W metodologii przyjmuje się przejście od ogólnego pytania do kilku pytań szczegółowych (Brzeziński, 2006, s. 219).

W celu poznania związku pomiędzy zdolnościami artykulacyjnymi a psychospołecznym funkcjonowaniem młodzieży w środowisku szkolnym sformułowano cztery pytania główne swym zakresem odnoszące się do zdolności artykulacyjnych i funkcjonowania psychospołecznego badanej młodzieży w środowisku szkolnym oraz pytanie o zachodzenie związku pomiędzy tymi dwoma aspektami, a także pytanie dotyczące samooceny zdolności artykulacyjnych młodzieży. Kierując się chęcią jak najpełniejszego poznania sformułowano pytania szczegółowe dopełniające uzyskaną wiedzę. Obrano następujące pytania główne i szczegółowe:

1. Jakie są zdolności artykulacyjne badanej młodzieży?
  - 1.1. Jaki procent badanej młodzieży prawidłowo wypowiada wszystkie głoski?
  - 1.2. Jakie głoski są nieprawidłowo wypowiedane przez badaną młodzież?
  - 1.3. Jakie zaburzenia artykulacji występują u badanej młodzieży?
2. Jaka jest samoocena zdolności artykulacyjnych badanej młodzieży?
3. Jak prezentuje się funkcjonowanie psychospołeczne badanej młodzieży w środowisku szkolnym?
  - 3.1. Jaki jest poziom samooceny badanej młodzieży?
  - 3.2. Jak badana młodzież ocenia swoje interakcje społeczne?
  - 3.3. Jaki jest poziom uspołecznienia badanej młodzieży w ujęciu nauczycieli?
  - 3.4. Jakie oceny z zachowania osiąga badana młodzież?
  - 3.5. Jaki jest poziom motywacji badanej młodzieży do szkoły i osiągnięć szkolnych?

4. Czy zdolności artykulacyjne różnicują funkcjonowanie psychospołeczne młodzieży w środowisku szkolnym?
- 4.1. Czy zdolności artykulacyjne różnicują samoocenę badanej młodzieży?
- 4.2. Czy zdolności artykulacyjne różnicują ocenę interakcji społecznych badanej młodzieży?
- 4.3. Czy zdolności artykulacyjne różnicują poziom uspołecznienia badanej młodzieży?
- 4.4. Czy zdolności artykulacyjne różnicują otrzymywane oceny z zachowania u badanej młodzieży?
- 4.5. Czy zdolności artykulacyjne różnicują poziom motywacji badanej młodzieży do szkoły i osiągnięć szkolnych?
- 4.6. Czy zdolności artykulacyjne różnicują poziom samooceny zdolności artykulacyjnych?

Z poprawnie określonych pytań badawczych powinna wynikać odpowiedź, którą jest hipoteza badawcza (Brzeziński, 2006, s. 225). Budując hipotezy badacz powinien posiadać wiedzę o przedmiocie dotyczącym podejmowanych badań, a także wiedzę ogólną z zakresu wychowania, praw społecznych, socjologii, ponieważ formułowanie hipotez powinno bazować na posiadanej wiedzy badacza (Pilch, Bauman, 2001, s. 45).

Hipoteza badawcza jest zdaniem wyprowadzonym z teorii odnoszącym się do warunków empirycznych, które pozwalają na jej zweryfikowanie (Rubacha, 2008, s. 99). Badacz może sformułować niezliczoną ilość hipotez, jednak zaleca się ograniczenie się do tych najbardziej wartościowych dla prowadzonych badań, czyli tych hipotez, która są przypuszczeniem czy też domysłem naukowym, czyli spełniają pewne wymogi metodologiczne (Sztumski, 2005, s. 53). Hipoteza ma postać twierdzenia i wynika ze świadomie przyjętych założeń, które wymagają potwierdzenia lub odrzucenia na podstawie wyników z badań. Hipoteza jest jedynie wynikiem przewidzianym przez badacza. Nigdy nie decyduje o ostatecznych wynikach badań (Łobocki, 2006, s. 26).

Prawidłowo sformułowane hipotezy powinny być: weryfikowalne w konkretnym przedsięwzięciu badawczym, czyli odnosić się do pytań badawczych i przewidywanych wyników badań; konkretne, czyli określać zależności między zmiennymi, a także jasne i niesprzeczne logicznie (Dudziak, 2010, s. 34).

Na podstawie analizy literatury przyjmuje się, że mowa jest nieocenioną umiejętnością człowieka przenikającą wszystkie sfery życia psychicznego i społecznego (Shugar, Smoczyńska, 1980; Minczakiewicz, 1997; Zaorska, 2013), a zaistnienie

jakichkolwiek nieprawidłowości artykulacyjnych ma w rzeczywistości wymiar wielopłaszczyznowy i odnosi się do wszelkich trudności związanych z procesem porozumiewania się językowego, co oznacza, że w większym lub mniejszym stopniu, ale nieprawidłowości te zawsze utrudniają uczestnictwo w życiu społecznym (Grabias, 2015, s. 15). Niepokojące stają się także dane uzyskiwane z badań oraz obserwacji dostarczające informacji o utrzymującym się od lat wysokim wskaźniku zaburzeń mowy wśród dzieci i młodzieży w wieku szkolnym. Wielkość populacji przejawiającej zaburzenia mowy w środowisku szkolnym szacowana jest od kilkunastu do kilkudziesięciu procent. W związku z tym wszelka działalność naukowo-badawcza poszukująca rozwiązań gotowych do przeniesienia na grunt praktyki logopedycznej jest bardzo ważna. Wyniki podejmowanych prac mogą okazać się niezwykle przydatne w działalności prowadzącej do ograniczenia wielorakich skutków zaburzeń mowy w perspektywie indywidualnej i społecznej. Mogą również przyczynić się do poprawy jakości i efektywności prowadzonych działań logopedycznych (Styczek, 1980; Spionek, 1985; Sawa, 1990; Skorek, 2008a; Zaorska, 2013; Jastrzębowska, 2017; Minczakiewicz, 2017; Błeszyński, Hamerlińska, Mucha, Pyrcioch, 2020).

Na podstawie opisywanych w rozważaniach teoretycznych zagadnień dotyczących wzajemnego wpływu mowy oraz funkcjonowania psychospołecznego, a także szczegółowo analizowanych konsekwencji doświadczanych zaburzeń mowy dla funkcjonowania człowieka we wszystkich sferach jego życia wysunięto następujące hipotezy<sup>38</sup> kierujące podjętym postępowaniem badawczym:

Hipoteza główna:

- (H1) Zdolności artykulacyjne badanej młodzieży są na wysokim poziomie, ponieważ jest to grupa wiekowa, która ukończyła okres rozwoju mowy oraz czas wsparcia logopedycznego udzielanego w szkołach, dlatego wszystkie głoski powinny być prawidłowo realizowane.

Hipotezy szczegółowe:

- (H1.1) W badanej grupie młodzieży większość posiada prawidłowe zdolności artykulacyjne, tzn. prawidłowo wypowiada wszystkie głoski.

---

<sup>38</sup> Obrano cztery hipotezy główne (H1, H2, H3, H4) sformułowane na podstawie pytań głównych oraz czternaście hipotez szczegółowych (NP. H1.1, H3.1, H3.2) sformułowane na podstawie pytań szczegółowych.

- (H1.2) W grupie młodzieży z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych największa trudność pojawia się przy wypowiedaniu głoski [r] oraz głosek szeregu szumiącego [š, ž, č, ž].
- (H1.3) W grupie młodzieży z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych najczęstszym diagnozowanym zaburzeniem jest dyslalia właściwa<sup>39</sup>.

Hipoteza główna:

- (H2) Badana młodzież pozytywnie ocenia własne zdolności artykulacyjne oraz uzyska wysokie wyniki w tym zakresie.

Hipoteza główna:

- (H3) Funkcjonowanie psychospołeczne badanej młodzieży jest na wysokim poziomie.

Hipotezy szczegółowe:

- (H3.1) W badanej grupie młodzieży większość posiada adekwatną samoocenę.
- (H3.2) W badanej grupie młodzieży większość właściwie ocenia swoje interakcje społeczne.
- (H3.3) W badanej grupie młodzieży większość właściwie ocenia swoją motywację do szkoły i osiągnięć szkolnych.
- (H3.4) W badanej grupie młodzieży większość osiąga zadowalające oceny z zachowania.
- (H3.5) W badanej grupie młodzieży poziom uspołeczniania uczniów i uczennic został współmiernie wysoko oceniony przez wychowawców.

Hipoteza główna:

- (H4) Tak, zdolności artykulacyjne różnicują funkcjonowanie psychospołeczne młodzieży w środowisku szkolnym.

Hipotezy szczegółowe:

- (H4.1) Młodzież z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych uzyska niższe wyniki w zakresie samooceny w porównaniu z rówieśnikami, u których zdiagnozowano prawidłowy poziom zdolności artykulacyjnych.
- (H4.2) Młodzież z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych uzyska niższe wyniki w ocenie interakcjach społecznych w porównaniu z rówieśnikami, u których zdiagnozowano prawidłowy poziom zdolności artykulacyjnych.

---

<sup>39</sup> Dyslalia – zaburzenie artykulacji o różnorodnej etiologii polegające na nieprawidłowej wymowie głoski lub głosek poprzez elizję, substytucję, deformację lub kompensację (Hamerlińska-Latecka, 2012, s. 59).

- (H4.3) Młodzież z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych uzyska niższe wyniki w ocenie poziomie społecznym w porównaniu z rówieśnikami, u których zdiagnozowano prawidłowy poziom zdolności artykulacyjnych.
- (H4.4) Młodzież z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych uzyska niższe wyniki w zakresie uzyskiwanych ocen z zachowania w porównaniu z rówieśnikami, u których zdiagnozowano prawidłowy poziom zdolności artykulacyjnych.
- (H4.5) Młodzież z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych uzyska niższe wyniki w zakresie motywacji do szkoły i osiągnięć szkolnych w porównaniu z rówieśnikami, u których zdiagnozowano prawidłowy poziom zdolności artykulacyjnych.
- (H4.5) Młodzież z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych uzyska niższe wyniki w zakresie samooceny zdolności artykulacyjnych w porównaniu z rówieśnikami, u których zdiagnozowano prawidłowy poziom zdolności artykulacyjnych.

#### **4.4. Zmienne, konceptualizacja i operacjonalizacja**

Zmienne można definiować jako obserwowalne cechy badanego zjawiska, które ukierunkowują badania na to, pod jakim względem powinny one skupić się na podejmowanym zdarzeniu, procesie lub fakcie. Zadaniem badacza jest odszukanie i nazwanie zespołu zmiennych, czyli przełożenie pojęcia na język empiryczny w formie obserwowalnych mierzalnych równoważników (Pilch, Bauman, 2001, s. 50-51). Zmienne w zależności od kontekstu badań mogą przyjmować różne wartości na podstawie wyszczególnionych kryteriów. Najbardziej rozpowszechnioną, a jednocześnie obraną w niniejszych badaniach, jest typologia zmiennych ze względu na związek z *explanandum* i *explanans*. Pierwszy termin oznacza to, co jest wyjaśniane i co hipotetycznie podlega wpływom innych zjawisk oraz określa zmienną zależną. Z kolei termin *explanans* oznacza to, co jest wyjaśniane i co wpływa hipotetycznie na zmienną zależną. Są to często względnie trwałe cechy danej osoby, np. płeć, wiek, pochodzenie społeczne, itp. Termin ten określa zmienne niezależne oraz pośredniczące. Zmienne pośredniczące, modyfikujące, stanowią funkcję łącznika między zmienną zależną i niezależną (Dudziak, 2010, s. 31.-32).

Obranie definicji teoretycznej zmiennej jest konceptualizacją. Operacjonalizacja zmiennych to procedura przetworzenia wybranych definicji teoretycznych na język badań,

tj. na wielkości poddające się badaniom empirycznym (Łobocki, 2006, s. 32; Rubacha, 2008, s. 53).

W niniejszych badaniach za zmienne niezależne obrano: wiek, płeć, klasę, zdolność artykulacyjną, udział w terapii logopedycznej oraz ocenę zachowania. Z kolei za zmienne zależne obrano: samoocenę, interakcje społeczne, uspołecznienie, motywację do szkoły i osiągnięć szkolnych. Wykaz zmiennych wraz z ich teoretycznym zdefiniowaniem (konceptualizacją) oraz operacjonalizacją zostały przedstawione poniżej (tabela 16). Dodatkowo chcąc ukazać zależność zachodząca pomiędzy zmiennymi pod tabelą zamieszczono schemat korelacji między zdefiniowanymi zmiennymi.

Tabela 16. Konceptualizacja i operacjonalizacja zmiennych

<b>Zmienne niezależne</b>	<b>Konceptualizacja</b>	<b>Operacjonalizacja</b>
Płeć	Zespół właściwości charakteryzujących organizmy osobników męskich i żeńskich, przeciwstawiających je sobie wzajemnie.	Metryczka <sup>40</sup>
Wiek	Długość życia człowieka od urodzenia do danej chwili.	Metryczka
Klasa	Uczniowie danego oddziału szkolnego. W szkole podstawowej z podziałem na pierwszy etap edukacyjny (klasy 1-3) oraz drugi etap edukacyjny (klasy 4-8).	Metryczka
Udział w terapii logopedycznej	Uczęszczanie na zajęcia logopedyczne organizowane w szkole lub w placówkach pozaszkolnych, których celem jest wypracowanie prawidłowej artykulacji.	Dane uzyskane w metryczce jako odpowiedź na pytanie o uczęszczanie na zajęcia logopedyczne w trakcie trwania nauki w szkole podstawowej.
Zdolność artykulacyjna	Swoista predyspozycja każdego człowieka warunkująca możliwość realizacji głosek.	Wynik Kwestionariusza oceny realizacji fonemów.
Ocena zachowania	Kryteria oceniania zachowania uczniów sprecyzowane w statucie szkoły. Począwszy od IV klasy szkoły podstawowej, roczną i końcową ocenę klasyfikacyjną zachowania ustala się według skali: naganne, nieodpowiednie, poprawne, dobre, bardzo dobre, wzorowe.	Dane pozyskane od wychowawców i wychowawczyń klas.
<b>Zmienne zależne</b>	<b>Konceptualizacja</b>	<b>Operacjonalizacja</b>
Samoocena	Pozytywna bądź negatywna postawa wobec Ja będąca rodzajem globalnej oceny siebie. Wysoka samoocena to przekonanie, że jest się wystarczająco dobrym, wartościowym człowiekiem, co niekoniecznie oznacza uważanie siebie lepszym od innych. Niska samoocena oznacza niezadowolenie z siebie i swego rodzaju odrzucenie własnego Ja.	Wyniki Skali Samooceny SES Suma itemów: 10.

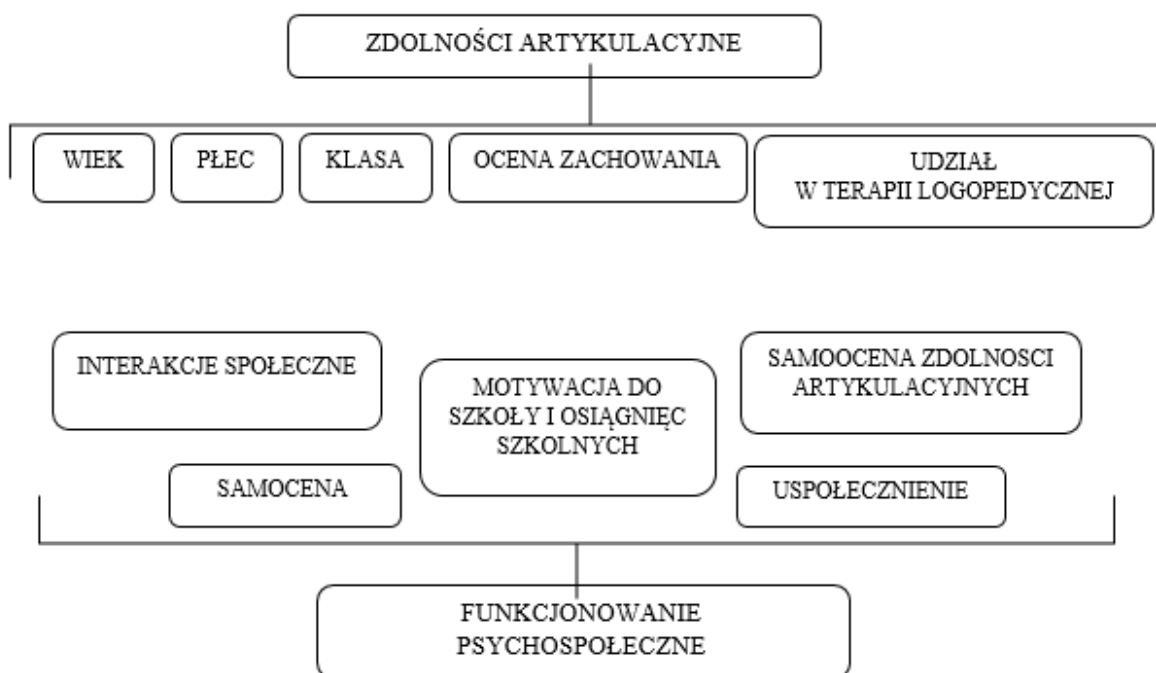
<sup>40</sup> Załącznik nr 1

Interakcje społeczne	Wzajemne oddziaływanie na siebie dwóch lub więcej osób, polegające na obustronnym wpływniu na swoje zachowania.	Wyniki Kwestionariusza Social Achievement Goals Measure (SAGM) zawierającego trzy podskale: Rozwijanie umiejętności społecznych (6 itemów), Ekspozycja społeczna własnej osoby w zakresie pokazywania zalet (6 itemów), Ekspozycja własnej osoby w zakresie nieujawniania wad (6 itemów). Suma itemów: 18.
Uspołecznienie	Proces, w którym osoba uczy się sposobów zachowania przyjętych w danym społeczeństwie lub w danej grupie społecznej, tak aby mogła w nim funkcjonować. Inaczej określane mianem socjalizacji.	Wyniki pozyskane od wychowawców i wychowawczyń klas na podstawie Karty mierzenia postępu uspołecznienia się obejmującej 50 cech: społeczne (25), osobiste (11), emocjonalne (14). Suma itemów – 50.
Motywacja do szkoły i osiągnięć szkolnych	Proces regulacji zachowania się ucznia/uczennicy w szkolne wyznaczany na podstawie motywacji do nauki szkolnej. Związany z osobowością, a nie ze zdolnościami.	Wynik Kwestionariusza Ja i moja szkoła zawierającego trzy podskale: Motywacji do Nauki i Lęku Szkolnego (po 32) oraz skali Kłamstwa wpływu aprobaty społecznej na udzielanie odpowiedzi (9). Suma itemów 73.
Samooceńa zdolności artykulacyjnych	Oceńa własnych predyspozycji warunkujących możliwość realizacji głošek.	Wyniki autorskiego Kwestionariusza Samooceny zdolności artykulacyjnych – 9 itemów.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Zwierzyńska, Matuszewski (2002); Birch (2005); Słownik języka polskiego (2005); Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek, Łaguna (2008); Rubacha (2008); Pluta-Wojciechowska (2015); Kucharczyk, Dłużniewska (2017).

Podsumowując wyznaczenie zmiennych w badaniach ma kluczowe znaczenie dla przeprowadzenia rzetelnych analiz i wartościowych wniosków z zebranych danych. Zmienne są fundamentalnymi elementami badania, które reprezentują cechy, właściwości lub wartości, które mogą się różnić wśród badanych osób. Wprowadzenie zmiennych pozwala na określenie i mierzenie różnic między badanymi, analizę zależności pomiędzy różnymi cechami oraz identyfikację przyczyn i skutków zjawisk. Na schemacie numer 3 starano się zaprezentować korelacje między zmiennymi obranymi w pracy. Wyznaczonym celem jest poznanie związku pomiędzy zdolnościami artykulacyjnymi a psychospołecznym funkcjonowaniem młodzieży w środowisku szkolnym. Zbadanie tej zależności jest możliwe dzięki uwzględnieniu obranych zmiennych.

Schemat 3. Model zależności zachodzących pomiędzy zdolnościami artykulacyjnymi a funkcjonowaniem psychospołecznym - model pojęciowy



Źródło: Opracowanie własne.

#### 4.5. Metody zbierania i analizy danych

Uprawianie badania naukowego jest pewnego rodzaju sztuką, w której zestawia się strategię (sztukę prowadzenia wielkich operacji) z metodą. Stanowi to część obranej taktyki, czyli wyboru drogi, a także środków działania adekwatnych do konkretnych warunków badania (Kamiński, 1992, s. 202). Metoda jest określana jako racjonalna droga rozwiązywania wcześniej sprecyzowanego problemu; sposób myślenia, który charakteryzuje się naukowym podejściem w rozwiązywaniu problemów; wyznacznik zasad zbierania materiałów badawczych i ich opracowywania (Czarnecki, 2009, s 97).

W niniejszej pracy obrano metody testowania oraz ankietę, przyjmując tym samym ilościową strategię badań. Wykorzystano 6 narzędzi<sup>41</sup>, wśród których znalazły się następujące:

1. Kwestionariusz oceny realizacji fonemów Danuty Pluty-Wojciechowskiej<sup>42</sup> – charakteryzuje się podejściem analityczno-fonetycznym, którego istotą jest ocena każdej cechy fonetycznej badanej realizacji fonemu z zastosowaniem metody

<sup>41</sup> Wszystkie z zastosowanych narzędzi, oprócz autorskiego kwestionariusza *Samoocena zdolności artykulacyjnych*, są narzędziami wystandaryzowanymi. Standaryzacja narzędzi jest istotna w badaniach naukowych, ponieważ zapewnia obiektywność i porównywalność wyników, a także ułatwia analizę danych.

<sup>42</sup> Załącznik nr 2.



wielozmysłowej (słuchu, wzroku, dotyku, specjalnych prób). Metoda ta umożliwia: (1) precyzyjne badanie i analizowanie każdej głoski i jej wszystkich cech fonetycznych uwzględniając cechy normatywne i nienormatywne<sup>43</sup>, co ukierunkowuje uwagę na prawidłowo i nieprawidłowo funkcjonujące mechanizmy mowy, w tym na procesy percepcyjne i realizacyjne, które są odpowiedzialne za realizację określonych cech fonetycznych; (2) zaplanowanie ścieżki postępowania: badanie realizacji fonemu, rozpoznanie nienormatywnej realizacji, ustalenie, na czym polega nie normatywność realizacji fonemu w kontekście cech fonetycznych; (3) ustalenie, które cechy realizowanego fonemu są odzwierciedlane w głosce w sposób nienormatywny; (4) uwzględnienie w badaniu fonetycznych cech normatywnych, które występują u badanego i stanowią możliwość ich wykorzystania podczas terapii logopedycznej.

2. Skala Samooceny SES Morrisa Rosenberga<sup>44</sup> w polskiej adaptacji Ireny Dzwonkowskiej, Kingi Lachowicz-Tabaczek i Marioli Łaguny – umożliwiająca ocenę ogólnego poziomu samooceny, który jest traktowany jako stosunkowo stała cecha, a nie chwilowy stan. Skala jest zbudowana z 10 twierdzeń, a odpowiedzi udzielane są na czterostopniowej skali od 1 do 4. Zakres możliwych do uzyskania wyników wynosi od 10 do 40. Im wyższy wynik, tym wyższa samoocena.
3. Kwestionariusz Social Achievement Goals Measure (SAGM) A.M. Rayan i S.S. Shim<sup>45</sup> w polskiej wersji językowej Izabelli Kucharczyk i Agnieszki Dłużniewskiej – służy określeniu celów interakcji społecznych uczniów w wieku od 12. do 17. roku życia. Składa się z 18 itemów podzielonych na trzy podskale: Rozwijanie umiejętności społecznych (6 itemów); Ekspozycja społeczna własnej osoby w zakresie pokazania zalet (6 itemów), Ekspozycja społeczna własnej osoby w zakresie nieujawniania wad (6 itemów). Sposób odpowiedzi został zoperacjonalizowany na 5-stopniowej skali Likerta.
4. Karta mierzenia postępu uspołecznienia się dziecka K.M.B. Bridges<sup>46</sup> w modyfikacji Jana Konopnickiego – służy do pomiaru postępu uspołeczniania. Obejmuje 50 cech podzielonych na cechy społeczne (itemy 1-25), cechy osobiste

---

<sup>43</sup> W niniejszych badaniach wykorzystano ograniczono się do tego elementu, ponieważ celem było dokonanie diagnozy logopedycznej pod kątem prawidłowej i nieprawidłowej artykulacji. Planowanie dalszego postępowania logopedycznego nie było celem prowadzonej diagnozy.

<sup>44</sup> Załącznik nr 3.

<sup>45</sup> Załącznik nr 4.

<sup>46</sup> Załącznik nr 5.

(itemy: 26-36), cechy emocjonalne (itemy 37-50). Cechy zostały sformułowane w sposób przeciwstawny, np. punktualny lub niepunktualny. Osobami wypełniającymi arkusz powinni być nauczyciele/nauczycielki dobrze znający/ce dziecko. Skala ocen dla każdej odpowiedzi wynosi od 0 do 2 punktów. Przy czym: 2 punkty przyznajemy, przy pozytywnym nasileniu cechy, 0 punktów przy negatywnym nasileniu cechy, a 1 punkt, gdy obie cechy zdają się mieć jednakowe znaczenie u badanego. Istnieje również możliwość wstawienia znaku „-”, gdy uczeń/uczennica nie odpowiada żadnej z wymienianych cech. Maksymalna liczba punktów, które można uzyskać wynosi 100. Im wyższy wynik otrzymuje badany, tym lepiej.

5. Kwestionariusz Ja i moja szkoła Elżbiety Zwierzyńskiej i Andrzeja Matuszewskiego<sup>47</sup> – składa się z 73 stwierdzeń, do których badany ma się ustosunkować zgodnie ze swoimi myślami i odczuciami związanymi z nauką w szkole wybierając odpowiedź TAK, NIE lub „?”. Kwestionariusz zawiera trzy podskale: Skalę Motywacji do Nauki, która ujmuje ustosunkowanie ucznia/uczennicy do zdobywania wiedzy i umiejętności w kontekście instytucji szkoły, w warunkach i formach organizacyjnych przez nią stwarzanych. Zróżnicowanie zakresów tematycznych tej skali obejmuje: ogólny stosunek do instytucji szkoły (itemy: 9, 18, 49, 61, 72); ogólny stosunek do nauki szkolnej (itemy: 20, 23, 30, 63), stosunek do norm zachowania się w szkole (itemy: 7, 16, 58, 65), zainteresowanie lekcją (itemy: 12, 38, 44, 70), zainteresowanie uczeniem się jako czynnością polegającą na poznawaniu (itemy: 6, 32, 47), stosunek do stopni i sprawdzania wiedzy (itemy: 25, 27, 40, 54, 56, 68), stosunek do odrabiania prac domowych (itemy: 1, 3, 14, 34, 42, 52); Skalę Lęku Szkolnego, która analizuje rodzaje sytuacji wywołujących lęk szkolny oraz jego specyficzne przejawy. Elementy sytuacji szkolnej wywołującej lęk zostały pogrupowane jako czynniki związane z lekcją i czynniki związane ze szkołą jako instytucją. Do pierwszych zaliczono: niedostateczne osiągnięcia (itemy: 33, 43, 64, 69), zachowania nauczyciela (itemy: 2, 13, 22), klasówki (itemy: 5, 15, 24, 35, 55, 67), odpytywanie (itemy: 11, 19, 31, 37, 41, 50, 53, 57, 60, 71), ogólne (item 39). Do czynników drugich zaliczono: przekroczenie reguł szkolnych (item 8), promocja (item 46), wywiadówka (item 17), ogólne (itemy: 26, 29, 48, 62, 73); Skala Kłamstwa

---

<sup>47</sup> Załącznik nr 6.

wprowadzona w celu przeciwdziałania zniekształceniu wyników poprzez wprowadzenie pozycji tak sformułowanych, na które większość badanych odpowiada w określony sposób. Odstępstwa od normy uznawane są za przejaw działania zmiennej aprobaty społecznej i stawiają pod znakiem zapytania wiarygodność wyników dla skal właściwych.

6. Autorski kwestionariusz Samoocena zdolności artykulacyjnych<sup>48</sup> – zawierający 9 stwierdzeń odnoszących się do oceny własnych zdolności artykulacyjnych, do których zaliczono m.in. poprawną realizację głosek, słów, wypowiedianie łamańców językowych, ocenę wyrazności wypowiedzi oraz zrozumienia wypowiedzi przez odbiorców, czy świadomość zastępowania w mowie danych głosek innymi głoskami. Zadaniem badanych jest wskazanie stopnia, w jakim zgadzają się lub nie zgadzają z każdym ze stwierdzeń. Sposób odpowiedzi został zoperacjonalizowany na 5-stopniowej skali Likerta. Zakres możliwych do uzyskania wyników wynosi od 9 do 45. Im wyższy wynik, tym wyższa samoocena. Kwestionariusz został opracowany poprzez zastosowanie metody sędziów kompetentnych. Zgodność sędziów była na poziomie 0,752, co wskazuje na to, że opracowane przez badaczkę autorskie narzędzie jest trafne. Procedura opracowania kwestionariusza została opisana w aneksie znajdującym się na końcu pracy<sup>49</sup>.

Analizując zdolność artykulacyjną jej samoocenę oraz funkcjonowanie psychospołeczne młodzieży w środowisku szkolnym zastosowano następujące metody analizy danych: średnią arytmetyczną (M), określono najniższy i najwyższy uzyskany wynik, odchylenie standardowe (SD), odchylenie przeciętne (d), poziom istotności (p), test Kołmogorowa-Smirnowa (K-S), test Lillieforsa. Z kolei przy interpretacji wyników uzyskanych analizy związku pomiędzy zdolnością artykulacyjną a funkcjonowaniem psychospołecznym młodzieży w środowisku szkolnym zastosowano U Manna-Whitneya (U) oraz rozkład normalny zmiennych (Z).

Dokonując zestawienia podstawowych założeń metodologicznych dla przeprowadzonych badań opracowano tabelę 17.

---

<sup>48</sup> Załącznik nr 7.

<sup>49</sup> W celu obliczenia trafności narzędzia wykorzystano metodę sędziów kompetentnych. Zgodność sędziów była na poziomie 0,752, co wskazuje na to, że opracowane przez badaczkę autorskie narzędzie jest trafne. Szczegółowe dane zostały zaprezentowane w załączniku nr 7.

Tabela 17. Założenia metodologiczne badań

Przedmiot	Zdolności artykulacyjne jako wyznacznik funkcjonowania psychospołecznego młodzieży w środowisku szkolnym.
Cel	Poznanie związku pomiędzy zdolnościami artykulacyjnymi a psychospołecznym funkcjonowaniem młodzieży w środowisku szkolnym.
Strategia, typ i paradygmat	Strategia ilościowa. Typ badań teoretyczny. Paradygmat normatywny z wyjaśnieniem nomotetycznym.
Schemat badań	Schemat quasi-eksperymentalny – schemat korelacyjny.
Pytania badawcze główne i szczegółowe	<p><b>1. Jakie są zdolności artykulacyjne badanej młodzieży?</b></p> <p>1.1. Jaki procent badanej młodzieży prawidłowo wypowiada wszystkie głoski? 1.2. Jakie głoski są nieprawidłowo wypowiedane przez badaną młodzież? 1.3. Jakie zaburzenia artykulacji występują u badanej młodzieży?</p> <p><b>2. Jaka jest samoocena zdolności artykulacyjnych badanej młodzieży?</b></p> <p><b>3. Jak prezentuje się funkcjonowanie psychospołeczne badanej młodzieży w środowisku szkolnym?</b></p> <p>3.1. Jaki jest poziom samooceny badanej młodzieży? 3.2. Jak badana młodzież ocenia swoje interakcje społeczne? 3.3. Jaki jest poziom uspołecznienia badanej młodzieży w ujęciu nauczycieli? 3.4. Jakie oceny z zachowania ma badana młodzież? 3.5. Jaki jest poziom motywacji badanej młodzieży do szkoły i osiągnięć szkolnych?</p> <p><b>4. Czy zdolności artykulacyjne różnicują funkcjonowanie psychospołeczne młodzieży w środowisku szkolnym?</b></p> <p>4.1. Czy zdolności artykulacyjne różnicują samoocenę badanej młodzieży? 4.2. Czy zdolności artykulacyjne różnicują ocenę interakcji społecznych badanej młodzieży? 4.3. Czy zdolności artykulacyjne różnicują poziom uspołecznienia badanej młodzieży? 4.4. Czy zdolności artykulacyjne różnicują otrzymywane oceny z zachowania u badanej młodzieży? 4.5. Czy zdolności artykulacyjne różnicują poziom motywacji badanej młodzieży do szkoły i osiągnięć szkolnych? 4.6. Czy zdolności artykulacyjne różnicują poziom samooceny zdolności artykulacyjnych?</p>
Hipotezy główne i szczegółowe	<p>Hipotezy główne:</p> <p>(H1) Zdolności artykulacyjne badanej młodzieży są na wysokim poziomie, ponieważ jest to grupa wiekowa, która ukończyła okres rozwoju mowy oraz czas wsparcia logopedycznego udzielanego w szkołach, dlatego wszystkie głoski powinny być prawidłowo realizowane. (H2) Badana młodzież pozytywnie oceni własne zdolności artykulacyjne oraz uzyska wysokie wyniki w tym zakresie. (H3) Funkcjonowanie psychospołeczne badanej młodzieży jest na wysokim poziomie (H4) Tak, zdolności artykulacyjne różnicują funkcjonowanie psychospołeczne młodzieży w środowisku szkolnym.</p> <p>Hipotezy szczegółowe:</p> <p>(H1.1) W badanej grupie młodzieży większość posiada prawidłowe zdolności artykulacyjne, tzn. prawidłowo wypowiada wszystkie głoski. (H1.2) W grupie młodzieży z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych największa trudność pojawia się przy wypowiedaniu głoski [r] oraz głosek szeregu szumiącego [š, ž, č, ž]. (H1.3) W grupie młodzieży z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych najczęstszym diagnozowanym zaburzeniem jest dyslalia właściwa. (H3.1) W badanej grupie młodzieży większość posiada adekwatną samoocenę. (H3.2) W badanej grupie młodzieży większość właściwie ocenia swoje interakcje społeczne. (H3.3) W badanej grupie młodzieży większość właściwie ocenia swoją motywację do szkoły i osiągnięć szkolnych. (H3.4) W badanej grupie młodzieży większość osiąga zadowalające oceny</p>

	<p>z zachowania.</p> <p>(H3.5) W badanej grupie młodzieży poziom uspołeczniania uczniów i uczennic został współmiernie wysoko oceniony przez wychowawców.</p> <p>(H4.1) Młodzież z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych uzyska niższe wyniki w zakresie samooceny w porównaniu z rówieśnikami, u których zdiagnozowano prawidłowy poziom zdolności artykulacyjnych.</p> <p>(H4.2) Młodzież z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych uzyska niższe wyniki w ocenie interakcjach społecznych w porównaniu z rówieśnikami, u których zdiagnozowano prawidłowy poziom zdolności artykulacyjnych.</p> <p>(H4.3) Młodzież z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych uzyska niższe wyniki w ocenie poziomie uspołecznienia w porównaniu z rówieśnikami, u których zdiagnozowano prawidłowy poziom zdolności artykulacyjnych.</p> <p>(H4.4) Młodzież z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych uzyska niższe wyniki w zakresie uzyskiwanych ocen z zachowania w porównaniu z rówieśnikami, u których zdiagnozowano prawidłowy poziom zdolności artykulacyjnych.</p> <p>(H4.5) Młodzież z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych uzyska niższe wyniki w zakresie motywacji do szkoły i osiągnięć szkolnych w porównaniu z rówieśnikami, u których zdiagnozowano prawidłowy poziom zdolności artykulacyjnych.</p> <p>(H4.6) Młodzież z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych uzyska niższe wyniki w zakresie samooceny zdolności artykulacyjnych w porównaniu z rówieśnikami, u których zdiagnozowano prawidłowy poziom zdolności artykulacyjnych.</p>
Zmienne	<p>Zmienne niezależne:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wiek,</li> <li>• płeć,</li> <li>• klasa,</li> <li>• zdolność artykulacyjna – prawidłowa lub nieprawidłowa,</li> <li>• udział w terapii logopedycznej,</li> <li>• ocena zachowania.</li> </ul> <p>Zmienne zależne:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• samoocena artykulacji,</li> <li>• samoocena,</li> <li>• interakcje społeczne,</li> <li>• uspołecznienie,</li> <li>• motywacja do szkoły i osiągnięć szkolnych.</li> </ul>
Metody doboru próby	Losowy systematyczny: liczba wylosowanych szkół (N=2); liczba respondentów (N=119).
Metody zbierania danych	Metody testowania (Kwestionariusza oceny realizacji fonemów; Skala Samooceny SES; Kwestionariusz Social Achievement Goals Measure (SAGM); Karta mierzenia postępu uspołecznienia się dziecka; Kwestionariusz Ja i moja szkoła; Kwestionariusz Samoocena zdolności artykulacyjnych). Ankieta.
Metody analizy danych	Średnia arytmetyczna (M), minimum i maksimum, odchylenie standardowe (SD), odchylenie przeciętne (d), poziom istotności (p), test Kołmogorowa-Smirnowa (K-S), test Lillieforsa, ANOVA Friedmana i współczynnik zgodności Kendalla, test U Manna-Whitneya (U).

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Rubacha (2008).

#### 4.6. Metody doboru próby

Przystąpienie do przeprowadzenia badań powinno być poprzedzone określeniem, gdzie badania będą realizowane oraz kto zostanie nimi objęty. Założenia badań niekiedy nie pozwalają na zbadanie wszystkich elementów układu społecznego, czy instytucji. Bardzo rzadko badacz ma możliwość zbadania wszystkich elementów. Mając do czynienia

z liczną zbiorowością, utrudnieniem są przyczyny techniczne i czasowe badań. W takim przypadku należy wyodrębnić grupę reprezentującą całość (Pilch, Bauman, 2001, s. 194-195). Koniecznością jest wybór osób reprezentujących daną populację czyli dobór próbki badawczej. Próbka badawcza stanowi podzbiór populacji całkowitej, tzn. zbioru wszystkich przypadków mających pewne wspólne cechy, np. zbiór osób, uczniów, obiektów czy rzeczy. Stanowi ona podstawę do dokonania uogólnienia pozyskanych danych (Maszke, 2010, s. 173).

Badacz musi dokonać wyselekcjonowania próby badawczej. Dobór ten jest warunkowany dostępnością grupy spełniającej założenia sformułowanych problemów badawczych oraz zakresem generalizacji, którą badacz chce osiągnąć przy pomocy badań. Należy uwzględnić także możliwości organizacyjne i środki jakimi dysponuje badacz wybierając osoby do badań (Gnitecki, 1993, 150). Najczęściej stosowanymi sposobami doboru próby jest wybór losowy lub celowy. Dobór losowy zapewnia jednakową szansę wszystkim elementom populacji na dostanie się do próbki. Natomiast dobór celowy polega na dobieraniu do próbki wybranych obiektów z populacji, co oznacza, że celowość doboru nie pozwala na przenoszenie wniosków z badań na populację (Rubacha, 2008, s. 124).

Metoda doboru próbki w podejmowanych badaniach miała charakter losowy systematyczny. Badania zostały przeprowadzone w dwóch szkołach podstawowych na terenie powiatu toruńskiego wybranych spośród placówek współpracujących z Uniwersytetem Mikołaja Kopernika w Toruniu<sup>50</sup>. Do dyrektorów szkół zwrócono się z prośbą o możliwość przeprowadzenia badań, zapoznano ich z założeniami badań oraz określono warunki ich przeprowadzenia. Badania prowadzono w drugim półroczu (od lutego do maja) roku szkolnego 2021/2022<sup>51</sup>, a proces ich realizacji przebiegał następująco:

- skontaktowanie się z dyrektorami wylosowanych szkół oraz uzyskanie zgody na przeprowadzenie badań;
- uzyskanie pisemnych zgód od rodziców/opiekunów prawnych uczniów i uczennic biorących udział w badaniu;

---

<sup>50</sup> Należy podkreślić, że uzyskanie zgodny na przeprowadzenie badań nie było zadaniem prostym dla badaczki. Trzy placówki nie wyraziły zgody na przeprowadzenie badań. Dwie szkoły przyjęły podanie z prośbą o możliwość przeprowadzenia badań, jednak nie udzieliły odpowiedzi zwrotnych.

<sup>51</sup> Realizację badań planowano na rok 2020, jednak zaistniała sytuacja pandemii Covid-19 uniemożliwiła ich przeprowadzenie. Kolejnym utrudnieniem był długotrwały okres nauczania zdalnego, który obowiązywał od marca 2020 roku do grudnia 2021 roku.

- przeprowadzenie badań w szkołach, w ramach których dokonano oceny realizacji fonemów; samooceny; interakcji społecznych; motywacji do szkoły i osiągnięć szkolnych oraz samooceny umiejętności artykulacyjnych;
- przeprowadzenie wśród wychowawców i wychowawczyń klas badania postępu uspołecznienia się uczniów i uczennic;
- pozyskanie informacji od wychowawców i wychowawczyń klas o ocenach z zachowania uzyskanych przez badanych<sup>52</sup>;
- opracowanie wyników badań.

Uczniowie i uczennice uczestniczyli w badaniach w trakcie pobytu w szkole. Badaczka prosiła kolejno wytypowane osoby, przeprowadzała badanie orientacyjne mowy polegające na rozmowie na bieżące tematy oraz badanie artykulacji. Następnie badani wypełniali kwestionariusze ankiet, każdy otrzymał dogodny czas na ich uzupełnienie<sup>53</sup>.

Charakterystyka badanej grupy pod kątem płci, wieku, klasy oraz udziału w terapii logopedycznej został zaprezentowany w tabeli 18.

Tabela 18. Zestawienie danych socjometrycznych badanej młodzieży

Klasa	<b>PLEĆ</b>					
	Liczba	Skumulow. Liczba	Procent Ważnych	Skumul. % Ważnych	% ogółu Przypadki	Skumulow. % Ogółu
adolescentka	73	73	61,3	61,3	61,3	61,3
adolescent	46	119	38,7	100	38,7	100
braki	0	119	0		0	100
	<b>WIEK</b>					
12-latki	12	12	10,1	10,1	10,1	10,1
13-latki	49	61	41,2	51,3	41,2	51,2
14-latki	58	119	48,7	100	48,7	100
braki	0	119	0		0,00	100
	<b>KLASA</b>					
7	67	67	56,3	56,3	56,3	56,3
8	52	119	43,7	100	43,7	100
braki	0	119	0		0	100
	<b>UDZIAŁ W TERAPII LOGOPEDYCZNEJ</b>					
nie	59	59	49,6	49,6	49,6	49,6
tak	59	118	49,6	99,2	49,6	99,2
nadal	1	119	0,8	100	0,8	100
braki	0	119	0		0	100

Źródło: Opracowanie własne.

<sup>52</sup> Pytanie o ocenę zachowania zostało dołączone do kwestionariusza postępu uspołecznienia się uczniów i uczennic, które wypełniali wychowawcy i wychowawczynie klas.

<sup>53</sup> Badaczka dążyła do zapewnienia jak najlepszych warunków do prowadzenia badań. W tym celu zadbała o indywidualne przeprowadzenie logopedycznych diagnoz przesiewowych w udostępnionych w szkołach salach logopedycznych oraz komfortową przestrzeń do wypełnienia kwestionariuszy ankiet w ciszy oraz bez jakichkolwiek zakłóceń.

Badaniami objęto 119<sup>54</sup> (N=119) uczniów i uczennic klas siódmych i ósmych szkół podstawowych w wieku od 12 do 14 lat<sup>55</sup>. Z czego 49% (N=58) stanowili czternastolatki, 41% (N=49) trzynastolatki, a 10% (N=12) dwunastolatki. W badanej grupie 61% (N=73) stanowiły uczennice (adolescentki), a 39% (N=46) uczniowie (adolescenci)<sup>56</sup>. Badani zostali zapytani, czy kiedykolwiek w trakcie edukacji szkolnej uczęszczali na zajęcia logopedyczne w szkole lub poza szkołą. Wyniki wskazują na równy podział pomiędzy uczniami biorącymi udział w zajęciach logopedycznych oraz tymi, którzy nie zostali na nie zakwalifikowani. W obu grupach było po 59 osób (N=59), co stanowi 49,5%. Uczniowie/uczennice uczęszczali na zajęcia logopedyczne w przedszkolu oraz klasach I-III szkoły podstawowej. Jedna osoba (N=1) nadal bierze udział w zajęciach logopedycznych, jednak poza szkołą<sup>57</sup>, do której uczęszcza. Aktualny udział w terapii logopedycznej stanowi 1% ogółu.

Szczegółową analizę badań własnych przedstawia rozdział 5.

---

<sup>54</sup> Zebrano dane od 120 osób, jednak jedna z badanych osób w nieprawidłowy sposób wypełniła kwestionariusz samooceny pozostawiając trzy pytania bez zaznaczonych odpowiedzi przez co zdecydowano się na odrzucenie zebranych danych.

<sup>55</sup> Rodzice/opiekunowie prawni wyrazili pisemną zgodę na udział ich dziecka w badaniu.

<sup>56</sup> W badaniach pozyskano również informacje od wychowawców i wychowawczyń klas (14 osób), którzy wypełniali kwestionariusz dotyczący postępu społecznego uczniów i uczennic oraz udzielili informacji dotyczącej uzyskanych ocen z zachowania.

<sup>57</sup> Badaczka w trakcie rozmowy z uczniem dowiedziała się, że uczęszcza on na zajęcia logopedyczne poza szkołą, ponieważ jego rodzice zauważyli, że jego mowa nie jest w pełni wyraźna i poprawna.



## Rozdział 5. Analiza badań własnych

W niniejszym rozdziale zostaną przedstawione wyniki przeprowadzonych badań, które stanowią kluczowy element niniejszej pracy. Badania te miały na celu zgłębienie i empiryczne zweryfikowanie teoretycznych założeń pracy, skupiając się na określonych metodologicznie aspektach zdolności artykulacyjnych oraz funkcjonowania psychospołecznego młodzieży w środowisku szkolnym. Uzyskane dane pozwoliły na dogłębne zrozumienie i interpretację wyników. Rozdział ten ma za zadanie nie tylko przedstawić wyniki, ale również umożliwić ocenę ich wiarygodności i trafności w kontekście postawionych hipotez i celów badawczych pracy oraz opracować wnioski i wysunąć implikacje dla praktyki pedagogicznej.

### 5.1. Ocena zdolności artykulacyjnych badanej młodzieży

Poniższy podrozdział dotyczy oceny zdolności artykulacyjnych badanej młodzieży. W tym celu starano się uzyskać odpowiedzi na obrane w badaniach dwa pytania główne: **Jakie są zdolności artykulacyjne badanej młodzieży?** i **Jaka jest samoocena zdolności artykulacyjnych badanej młodzieży?** oraz na trzy pytania szczegółowe pogłębiające analizę: **Jaki procent badanej młodzieży prawidłowo wypowiada wszystkie głoski?;** **Jakie głoski są nieprawidłowo wypowiedane przez badaną młodzież?;** **Jakie zaburzenia artykulacji występują u badanej młodzieży?** Posłużono się danymi uzyskanymi z badań logopedycznych przeprowadzonych za pomocą *Kwestionariusza Oceny Realizacji Fonemów* Danuty Pluty-Wojciechowskiej<sup>58</sup> oraz autorskiego kwestionariusza *Samooceny zdolności artykulacyjnych (SZA)*. Dokonano charakterystyki statystyk opisowych oraz dokonano podsumowania danej części wyników badań.

Analiza statystyczna danych zgromadzonych dzięki zastosowaniu kwestionariusza oceny realizacji fonemów pozwoliła uzyskać wyniki w zakresie zdolności artykulacyjnych uczniów i uczennic, które zostały dookreślone poprzez procent badanych prawidłowo wypowiadających wszystkie głoski, zestawienie głosek nieprawidłowo wypowiedanych oraz na tej podstawie dokonanej klasyfikacji<sup>59</sup> zaburzeń artykulacji zdiagnozowanych w gronie badanej młodzieży (tabela 19).

---

<sup>58</sup> Cennym źródłem informacji była krótka rozmowa na bieżące tematy (np. o pogodzie, przedmiotach szkolnych, sprawdzianach itd.) przeprowadzona z każdym uczniem i każdą uczennicą przed przystąpieniem do badania właściwego.

<sup>59</sup> Obrano klasyfikację foniatryczną. W rozważaniach dotyczących zaburzeń wymowy (rozdział 1.5) uzasadniono ten wybór.

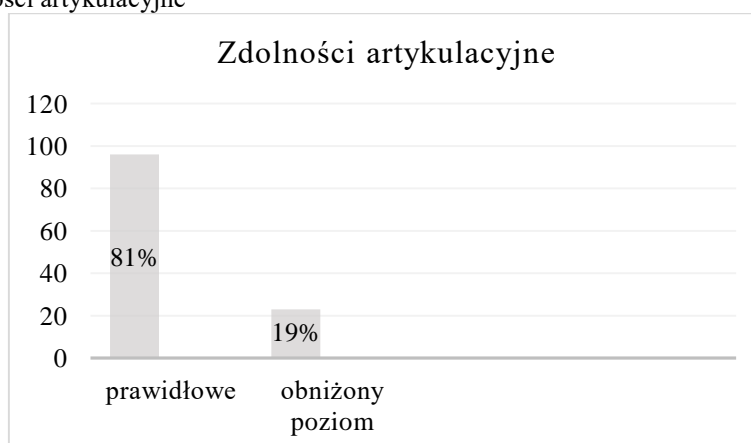
Tabela 19. Zdolności artykulacyjne

Klasa	ZDOLNOŚCI ARTYKULACYJNE					
	Liczba	Skumulow. Liczba	Procent Ważnych	Skumul. % Ważnych	% ogółu Przypadki	Skumulow. % Ogółu
prawidłowe	96	96	80,3	80,7	80,7	80,7
nieprawidłowe	23	119	19,3	100	19,3	100
braki	0	119	0		0	100

Źródło: Opracowanie własne.

Każdy uczeń oraz każda uczennica biorący/a udział w badaniu zostali/ły poddani/ne badaniu logopedycznemu, którego celem była ocena artykulacji. Zdiagnozowano, że 81% badanej młodzieży prawidłowo realizuje wszystkie głoski (N=93), a w mowie 19% (N=23) adolescentów występuje obniżony poziom zdolności artykulacyjnych charakteryzujący się nieprawidłową artykulacją w zakresie co najmniej jednej cechy fonetycznej danej głoski.

Wykres 2. Zdolności artykulacyjne



Źródło: Opracowanie własne.

Zastosowany w badaniu logopedycznym kwestionariusz oceny realizacji fonemów umożliwił precyzyjne badanie oraz analizę głosek i ich cech fonetycznych uwzględniając cechy normatywne i nienormatywne. Charakterystyka nienormatywnie realizowanych głosek została przedstawiona w tabeli 20.

Tabela 20. Nieprawidłowa artykulacja głosek

Rodzaj	NIEPRAWIDŁOWA ARTYKULACJA GŁOSEK					
	Liczba	Skumulow. Liczba	Procent Ważnych	Skumul. % Ważnych	% ogółu Przypadki	Skumulow. % Ogółu
brak	96	96	80,7	80,7	80,7	80,7
głoski [s, z, c, ʒ]	6	102	5	85,7	5	85,7

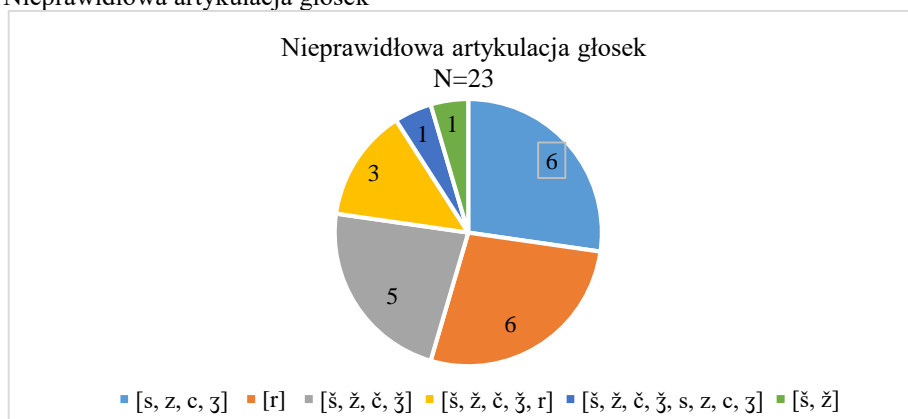
głoski [š, ž, č, ž, r]	4	106	3,4	89,1	3,4	89,1
głoska [r]	6	112	5	94,1	5	94,1
głoski [š, ž, č, ž, s, z, c, ʒ]	1	113	0,8	94,9	0,8	94,9
głoski [š, ž, č, ž]	5	118	4,3	99,2	4,3	99,2
głoski [š, ž]	1	119	0,8	100	0,8	100
braki	0	119	0,00		0,00	100

Źródło: Opracowanie własne.

Uzyskane dane wskazują, że 5% badanych (N=6) nieprawidłowo artykułuje głoskę [r] oraz tyle samo – 5% badanych (N=6) nieprawidłowo realizuje głoski szeregu syczącego [s, z, c, ʒ]. W gronie 4% (N=5) respondentów nienormatywna realizacja obejmuje głoski szeregu szumiącego [š, ž, č, ž]. Dla 3% młodzieży (N=4) trudnością jest prawidłowa realizacja głosek szeregu szumiącego [š, ž, č, ž] oraz głoski [r]. U 1% (N=1) zdiagnozowano nieprawidłowości artykulacyjne obejmujące wybrane głoski szeregu szumiącego [š, ž], a także u 1% (N=1) zaburzona realizację głosek szeregu szumiącego i syczącego jednocześnie [š, ž, č, ž, s, z, c, ʒ].

Metoda analityczno-fonetyczna oparta na wielozmysłowej ocenie realizacji fonemów, pozwoliła na dookreślenie nienormatywnych realizacji fonemów. Najczęściej diagnozowane nieprawidłowości w realizacji głosek szeregu syczącego [s, z, c, ʒ] oraz szeregu szumiącego [š, ž, č, ž] wynikały z ich międzyzębowej oraz przyzębowej realizacji. Z kolei głoska [r] była realizowana gardłowo. Powołując się na klasyfikację foniatryczną należy stwierdzić, że w badanej grupie młodzieży zdiagnozowano dyslalię właściwą.

Wykres 3. Nieprawidłowa artykulacja głosek



Źródło: Opracowanie własne.

Nieprawidłowa artykulacja obejmowała głoski szeregu syczącego [s, z, c, ʒ], szumiącego [ʃ, ʒ, ʧ, ʒ] oraz głoskę [r] w różnorodnych kombinacjach. Występująca nienormatywna realizacja głosek, oprócz głoski [r] zazwyczaj dotyczyła wszystkich głosek w szeregach syczącym i szumiącym. Zdiagnozowane odstępstwa w zakresie realizacji danych głosek można wpisać w powszechnie stosowaną na gruncie praktyki logopedycznej klasyfikację pozwalającą na doprecyzowanie występujących w badanej grupie młodzieży wad jako rotacyzmu i sygmatyzmu (Sołtys-Chmielowicz, 2016, s. 28). Sygmatyzm<sup>60</sup> został zdiagnozowany wśród 14% badanych (N=17), a rotacyzm w grupie 5% (N=6) badanych.

Tabela 21. Zaburzenia artykulacji

Wada	ZABURZENIA ARTYKULACJI					
	Liczba	Skumulow. Liczba	Procent Ważnych	Skumul. % Ważnych	% ogółu Przypadki	Skumulow. % Ogółu
rotacyzm	6	6	5	5	5	5
sygmatyzm	17	23	14,3	19,3	14,3	19,3
braki	96	119	80,7	100	80,7	100

Źródło: Opracowanie własne.

Zaburzeniom mowy najczęściej towarzyszy niższy poziom zdolności artykulacyjnych<sup>61</sup>, czyli wady wymowy, które w terminologii logopedycznej są określane mianem dyslalii.<sup>62</sup> Wyniki przeprowadzonych diagnoz wskazują, że w gronie badanej młodzieży występują wyłącznie obniżone zdolności artykulacyjne obejmujące nieprawidłowości realizacyjne poszczególnych fonemów. Nie zdiagnozowano problemów związanych z porozumiewaniem się językowym klasyfikowanych szerzej, jako zaburzenia mowy, np. afazji. Poszczególne klasyfikacje wykorzystywane na gruncie logopedii zostały przybliżone w pierwszym rozdziale teoretycznym.

Autorski kwestionariusz dostarczył danych dotyczących samooceny zdolności artykulacyjnych (SZA) badanej młodzieży, których opis statystyczny oraz interpretacja zostały zaprezentowane w poniższych rozważaniach.

<sup>60</sup> Sygmatyzm jako określenie nieprawidłowej artykulacji głosek szeregu syczącego oraz szeregu szumiącego.

<sup>61</sup> Termin opracowany na potrzeby niniejszej pracy jako alternatywnego dla określenia *nieprawidłowości artykulacyjne*.

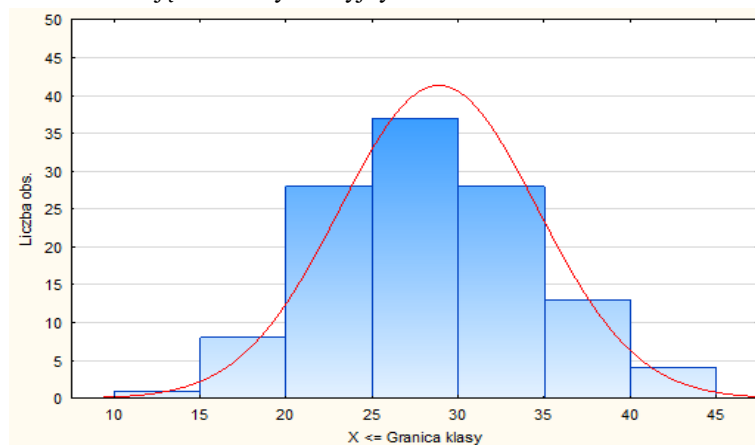
<sup>62</sup> Hanna Rodak (1992) rozumie dyslalię jako symptom zaburzenia rozwoju mowy dotyczący tylko jednego aspektu języka – artykulacyjnego. Termin dyslalia jest obecny w różnorodnych klasyfikacjach zaburzeń mowy i zazwyczaj oznacza wadę wymowy. Odmiennie rozumienie reprezentują Irena Styczek i Stanisław Grabias, którzy utożsamiają dyslalię z wycofującą się postacią alalii.

Tabela 22. Samoocena zdolności artykulacyjnych

Zmienna	SAMOOCENA ZDOLNOŚCI ARTYKULACYJNYCH (SZA)						
	Nważnych	Średnia	Minimum	Maksimum	Odch.std	Mediana	Moda
SZA	119	28,9	15	43	5,7	29	30

Źródło: Opracowanie własne.

Histogram 1. Samoocena umiejętności artykulacyjnych



Źródło: Opracowanie własne.

Zakres możliwych do uzyskania punktów w kwestionariuszu SZA wynosi od 9 do 45. Im wyższy wynik, tym wyższa samoocena zdolności artykulacyjnych. Najniższy wynik uzyskany wśród badanej młodzieży to 15, a maksymalny 43, średnia z uzyskanych wyników stanowi 28,9 ( $M=28,9$ ), odchylenie standardowe wynosi 5,7 ( $SD=5,7$ ) i wskazuje na duże skupienie wyników wokół średniej. Mediana 29 ( $Me=29$ ) świadczy, że połowa badanych uzyskała wyniki powyżej tego progu, a połowa poniżej. Najczęściej uzyskiwanym wynikiem, był wynik 30 ( $Mo=30$ ). **Więcej wyników jest skupionych powyżej wartości średniej**, co wskazuje, że rozkład danych jest lewostronnie skośny. Najwyższe wartości uzyskanych wyników mieściły się w przedziale od 20 do 35, co stanowi 77% ( $N=93$ ) badanych. Najwięcej, 31% respondentów ( $N=37$ ) w przeprowadzonym pomiarze uzyskała wynik między 25 a 30, po 23% badanych ( $N=28$ ) znalazło się w przedziałach od 20 do 25 oraz od 30 do 35. Uzyskane wyniki potwierdzają duże skupienie wyników wokół średniej.

### 5.1.1. Wstępne wnioski dotyczące zdolności artykulacyjnych badanej młodzieży<sup>63</sup>

Na podstawie uzyskanych danych oraz ich analiz można wyciągnąć następujące wnioski na temat zdolności artykulacyjnych badanej młodzieży:

- Zdecydowana większość (81%) młodzieży biorącej udział w badaniu posiada prawidłowe zdolności artykulacyjne, tzn. poprawnie artykułuje wszystkie głoski.
- W grupie młodzieży, u której zdiagnozowano obniżony poziom zdolności artykulacyjnych (19%) najczęściej nieprawidłowo realizowane są głoski szeregu syczącego oraz głoska [r], a następnie głoski szeregu szumiącego. Przy czym obniżony poziom zdolności artykulacyjnych obejmuje poszczególne głoski szeregów lub wszystkie głoski szeregów, bądź łącznie głoski dwóch szeregów oraz głoski szeregu szumiącego i głoski [r].
- Najczęściej występuje obniżony poziom zdolności artykulacyjnych w zakresie sygnatyizmu (14%) oraz rotacyzmu (5%). Nieprawidłowości realizacyjne polegały na międzyzębowej, przyzębowej oraz gardłowej realizacji.
- Badana młodzież stosunkowo wysoko ocenia własne zdolności artykulacyjne, o czym świadczy skupienie większości wyników powyżej uzyskanej średniej.

W rozważaniach teoretycznych podejmowano zagadnienie dotyczące wielkości populacji przejawiającej zaburzenia mowy w środowisku szkolnym, która szacowana jest od kilkunastu do kilkudziesięciu procent. Z czego w grupie uczniów/uczennic drugiego etapu edukacyjnego szacuje się, że jest to 18–20% (Styczek, 1980; Spionek, 1985; Sawa, 1990; Zaorska, 2013; Jastrzębowska, 2017; Minczakiewicz, 2017; Błeszyński, Hamerlińska, Mucha, Pyrcioch, 2020). Niniejsze badania potwierdzają te dane (por. tabela nr 19). Jednakże pamiętając, że 49,5% uczniów i uczennic (N=59) uczęszczało na terapię logopedyczną w trakcie edukacji szkolnej, a 1% (N=1) nadal ją kontynuuje, należy wnioskować, że badana młodzież u której zdiagnozowano obniżony poziom zdolności artykulacyjnych od dzieciństwa boryka się z utrzymującymi się zaburzeniami wymowy. Co potwierdza również utrzymujący się od lat wysoki wskaźnik zaburzeń mowy wśród dzieci i młodzieży szkolnej (Jastrzębowska, 2017).

---

<sup>63</sup> Z uwagi na przyjętą w części metodologicznej dużą liczbę zmiennych oraz wskaźników autorka zdecydowała się na zaprezentowanie po analizie wyników badań dotyczących pytań głównych (analiza pierwszego i drugiego pytania głównego została połączona) przedstawić wstępne wnioski z przeprowadzonych badań. Jednocześnie należy zaznaczyć, że globalne odniesienie się do wniosków i dyskusja zostały zawarte na końcu pracy.

W grupie badanej młodzieży nadal są 23 osoby (19%), czyli prawie, co 6 uczeń/uczennica, którzy nieprawidłowo realizują poszczególne głoski, co może wskazywać na potrzebę kontynuacji zajęć logopedycznych, w klasach starszych, aż do wypracowania pełnej automatyzacji w mowie spontanicznej. Uczniowie i uczennice biorący udział w badaniach mówili o tym, że byli uczestnikami zajęć logopedycznych wyłącznie w klasach 1-3 (pierwszy etap edukacyjny). Większość z biorących udział w badaniu adolescentów miała świadomość posiadanych trudności realizacyjnych. Badani pamiętali również, że w młodszym wieku uczęszczali na zajęcia logopedyczne w celu wypracowania prawidłowej artykulacji. Uzyskane wyniki można porównać do badań opisywanych w rozdziale trzecim, przeprowadzonych w grupie studentów z rotacyzmem, których wyniki wskazywały, że utrzymujące się problemy artykulacyjne w dorosłości były głównie skutkiem zaniedbań w okresie dzieciństwa. Brak efektów terapii wynikał z powodu własnych zaniedbań i niesystematycznych ćwiczeń (Budkowska, 2014/2015). Najczęściej diagnozowany był obniżony poziom zdolności artykulacyjnych w zakresie realizacji głosek szeregu syczącego [s, z, c, ʒ] oraz szeregu szumiącego [š, ž, č, ž], które wynikały z ich międzyzębowej oraz przyzębowej realizacji. Z kolei głoska [r] była realizowana gardłowo. Przykłady tych nienormatywnych realizacji są łatwe do wychwycenia w mowie nie tylko przez profesjonalistów. Tak wyraźna wada może przyczynić się do doświadczenia przykrości związanych z nieprawidłową artykulacją.

Z doświadczenia badaczki wynika, że najczęstszym problemem jest niedostateczna liczba godzin pracy logopedy w szkole, aby móc zapewnić opiekę i wsparcie każdemu potrzebującemu dziecku. Przekłada się to na ograniczanie zajęć logopedycznych wyłącznie dla uczniów i uczennic edukacji wczesnoszkolnej, konieczności dokonania wyboru, którzy uczniowie i uczennice zostaną w pierwszej kolejności zakwalifikowani na zajęcia, tworzenia list rezerwowych, dążenia do jak najszybszego wywołania zaburzonych głosek bez możliwości przeznaczenia czasu na ich utrwalanie i automatyzację, czy tworzenia grup zajęciowych, w których dzieci mają inne wady wymowy.

Badania dotyczące zdolności artykulacyjnych badanej młodzieży prowadziły do weryfikacji hipotez, które zostały przybliżone w tabeli 23.

Tabela 23. Weryfikacja hipotez badawczych (H1, H1.1, H1.2, H1.3, H2)

Hipoteza	Weryfikacja
(H1) Zdolności artykulacyjne badanej młodzieży są na wysokim poziomie, ponieważ jest to grupa wiekowa, która ukończyła okres rozwoju mowy oraz czas wsparcia logopedycznego udzielanego w	Zdolności artykulacyjne badanej młodzieży są na wysokim poziomie, co zostało potwierdzone także poprzez weryfikację hipotez szczegółowych.

szkołach, dlatego wszystkie głoski powinny być prawidłowo realizowane.	
(H1.1) W badanej grupie młodzieży większość posiada prawidłowe zdolności artykulacyjne, tzn. prawidłowo wypowiada wszystkie głoski.	W badanej grupie 81% młodzieży prawidłowo wypowiada wszystkie głoski.
(H1.2) W grupie młodzieży z obniżoną zdolnością artykulacyjną największa trudność pojawia się przy wypowiedaniu głoski [r] oraz głosek szeregu szumiącego [š, ž, č, ž].	W grupie młodzieży z obniżoną zdolnością artykulacyjną największa trudność pojawia się przy wypowiedaniu głoski [r] oraz głosek szeregu syczącego [s, z, c, ʒ].
(H1.3) W grupie młodzieży z obniżoną zdolnością artykulacyjną najczęstszym diagnozowanym zaburzeniem jest dyslalia właściwa <sup>64</sup> .	W badanej grupie młodzieży najczęściej zdiagnozowanym zaburzeniem artykulacji jest dyslalia właściwa (rotacyzm i sygmatyzm).
(H2) Badana młodzież pozytywnie oceni własne zdolności artykulacyjne oraz uzyska wysokie wyniki w tym zakresie.	Badana młodzież stosunkowo wysoko ocenia własne zdolności artykulacyjne, o czym świadczy skupienie większości wyników powyżej uzyskanej średniej

Źródło: Opracowanie własne.

## 5.2. Ocena funkcjonowania psychospołecznego badanej młodzieży w środowisku szkolnym

W niniejszym podrozdziale dokonano oceny funkcjonowania psychospołecznego badanej młodzieży w środowisku szkolnym. W celu uzyskania odpowiedzi na pytanie główne: **Jak prezentuje się funkcjonowanie psychospołeczne badanej młodzieży w środowisku szkolnym?** oraz pytania szczegółowe: **Jaki jest poziom samooceny badanej młodzieży?; Jak badana młodzież ocenia swoje interakcje społeczne?; Jaki jest poziom uspołecznienia badanej młodzieży w ujęciu nauczycieli?; Jakie oceny z zachowania ma badana młodzież?; Jaki jest poziom motywacji badanej młodzieży do szkoły i osiągnięć szkolnych?** posłużono się danymi uzyskanymi z kwestionariuszy: *Skala Samooceny SES Morrisa Rosenberga; Social Achievement Goals Measure (SAGM) A.M. Rayan i S.S. Shim; Karta mierzenia postępu uspołecznienia się dziecka K.M.B. Bridges; Ja i moja szkoła Elżbiety Zwierzyńskiej i Andrzeja Matuszewskiego*<sup>65</sup>.

Analiza statystyczna danych uzyskanych dzięki wykorzystaniu wyszczególnionych kwestionariuszy pozwoliła na dokonanie oceny funkcjonowania psychospołecznego badanej młodzieży w środowisku szkolnym pod kątem samooceny, oceny interakcji społecznych, poziomu uspołecznienia, ocen z zachowania oraz poziomu motywacji do szkoły i osiągnięć szkolnych. Szczegółowa interpretacja danych została przybliżona w poniższych analizach (tabela 24 oraz histogram 2).

<sup>64</sup> Dyslalia – zaburzenie artykulacji o różnorodnej etiologii polegające na nieprawidłowej wymowie głoski lub głosek poprzez elizję, substytucję, deformację lub kompensację (Hamerlińska-Latecka, 2012, s. 59).

<sup>65</sup> W kwestionariuszu przeznaczonym do wypełnienia przez wychowawców i wychowawczynie klas zamieszczono pytanie o aktualną śródroczną otrzymaną ocenę z zachowania przez każdego ucznia i każdą uczennicę.

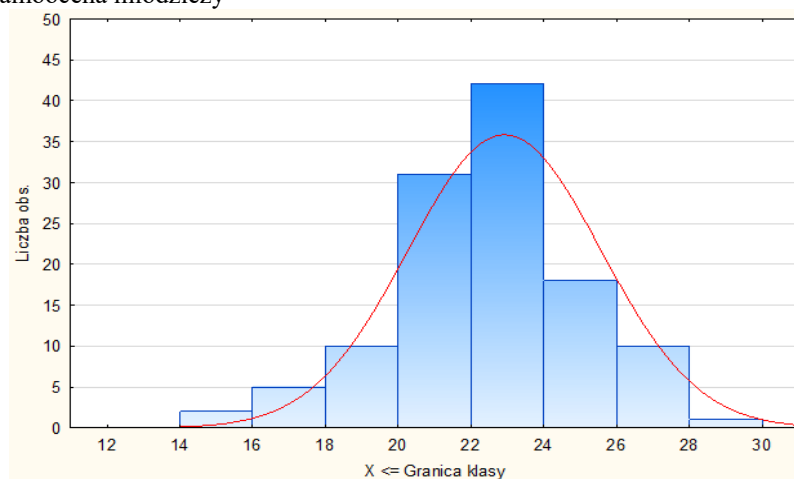


Tabela 24. Samoocena młodzieży

Zmienna	SAMOOCENA MŁODZIEŻY						
	Nważnych	Średnia	Minimum	Maksimum	Odch.std	Mediana	Moda
samoocena	119	22,92	15,00	30,00	2,64	23	23

Źródło: Opracowanie własne.

Histogram 2. Samoocena młodzieży



Źródło: Opracowanie własne.

Wykorzystana *Skala Samooceny SES* umożliwia ocenę ogólnego poziomu samooceny, który jest traktowany jako stosunkowo stała cecha, a nie chwilowy stan. Zakres możliwych do uzyskania wyników wynosi od 10 do 40, im wyższy wynik, tym wyższa samoocena. Analiza wskazuje, że najniższy wynik uzyskany wśród badanej młodzieży (N=119) wynosi 15 a najwyższy 30. Połowa badanej młodzieży uzyskała wynik wyższy niż 23, a połowa niższy (Me=23). Przy czym wynik 23 (Mo=23), był najczęściej występującym. Średnia z uzyskanych wyników stanowi 22,9 (M=22,9), a odchylenie standardowe 2,6 (SD=2,6), wskazuje na to, że wyniki były skumulowane blisko średniej wartości. Na podstawie wartości mediany oraz średniej wyników odczytujemy, że **większość badanej młodzieży osiągnęła wyniki wyższe od średniej wartości**, co wskazuje na lewostronną skośność rozkładu. Najwięcej wyników wystąpiło w przedziale 22-24, co stanowiło 31% badanych (N=43).

Badając kolejną zmienną wykorzystana została *Karta miary interakcji społecznych (Social Achievement Goals Measure (SAGM))* służąca określeniu celów interakcji społecznych uczniów i uczennic.

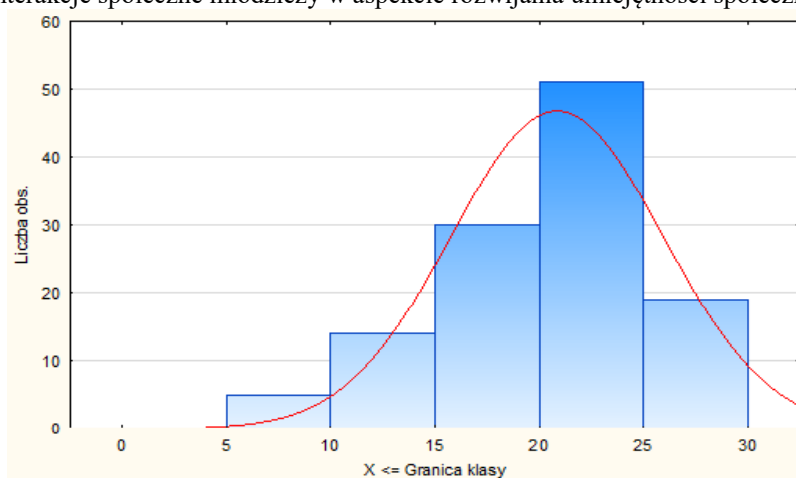
Tabela 25. Interakcje społeczne młodzieży

Podskale	INTERAKCJE SPOŁECZNE MŁODZIEŻY						
	Nważnych	Średnia	Minimum	Maksimum	Odch.std	Mediana	Moda
rozwój umiejętności społecznych	119	20,9	7	30	5,1	21	23
ekspozycja społeczna - pokazywanie zalet	119	15,4	6	27	5,1	15	15
ekspozycja społeczna - nieujawnianie wad	119	20,7	6	30	5,3	21	20

Źródło: Opracowanie własne.

Uzyskane dane odnoszące się do miary interakcji społecznych zostały opisane w trzech podskalach określających cele interakcji społecznych uczniów i uczennic. W każdej z podskali można było uzyskać od 6 do 30 punktów. Uzyskane średnie wyniki każdej z podskal wskazują, że **młodzież osiągnęła najwyższe wyniki w dwóch aspektach: rozwijaniu umiejętności społecznych oraz ekspozycji społecznej własnej osoby w zakresie nieujawniania wad. Oznacza to, że dla uczniów i uczennic bardzo ważne jest dążenie do nawiązywania i utrzymywania coraz lepszych znajomości i przyjaźni oraz przedstawianie własnej osoby w pozytywnym świetle. Niższe wyniki zostały osiągnięte w skali dotyczącej ekspozycji społecznej własnej osoby w zakresie pokazania zalet, która oznacza, że dla uczniów i uczennic mniej ważne jest, aby przyjaźnić się z osobami popularnymi, liderami, a także mieć *fajnych* kolegów.** Histogramy (nr 3, nr 4, nr 5) poszczególnych podskal dostarczają informacji na temat rozkładu uzyskanych danych empirycznych.

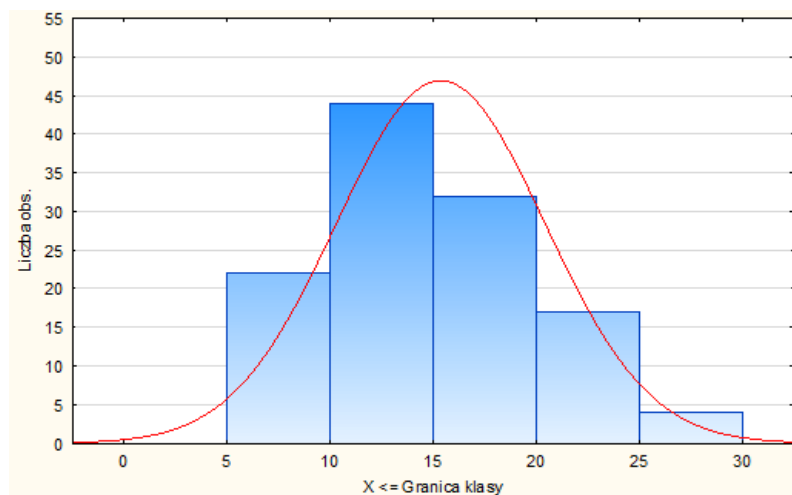
Histogram 3. Interakcje społeczne młodzieży w aspekcie rozwijania umiejętności społecznych



Źródło: Opracowanie własne.

Histogram przedstawia rozkład wyników uzyskanych w podskali *Interakcje społeczne młodzieży w zakresie rozwijania umiejętności społecznych*, dla którego najniższy uzyskany wynik to 7, a najwyższy to 30, co świadczy o dość szerokim zakresie uzyskiwanych wartości. Połowa respondentów uzyskała wynik powyżej 21 punktów, a połowa poniżej ( $Me=21$ ). Najczęściej uzyskiwanym wynikiem wśród respondentów był wynik 23 ( $Mo=23$ ). Średnia uzyskanych wyników jest równa 20,9 ( $M=20,9$ ). Odchylenie standardowe wynosi 5,1 ( $SD=5,7$ ), co świadczy o umiarkowanym zróżnicowaniu wyników wokół średniej wartości. **Większość uzyskanych wyników w badanej próbie jest wynikami powyżej średniej ( $M=20,9$ )**, czyli histogram charakteryzuje się lewostronną skośnością. Wyniki w przedziale 20-25 uzyskało 43% badanych ( $N=51$ ), a w przedziale 25-30 16% ( $N=19$ ). **Analizując wyniki badań definiujące rozwijanie umiejętności społecznych młodzieży oraz uzyskane dane można wnioskować, że zdecydowana większość respondentów dba o to, aby ich znajomości i przyjaźnie były jak najlepsze oraz satysfakcjonujące; stara się dogadywać z rówieśnikami oraz uczyć się nowych i lepszych sposobów nawiązywania kontaktów; dorastający w relacjach starają się poznawać nowych uczniów/nowe uczennice oraz dowiadywać się tego, jacy oni/jakie one są oraz rozumieją, jakie cechy powinien mieć dobry przyjaciel.**

Histogram 4. Interakcje społeczne młodzieży w aspekcie ekspozycji społecznej własnej osoby w zakresie pokazania zalet

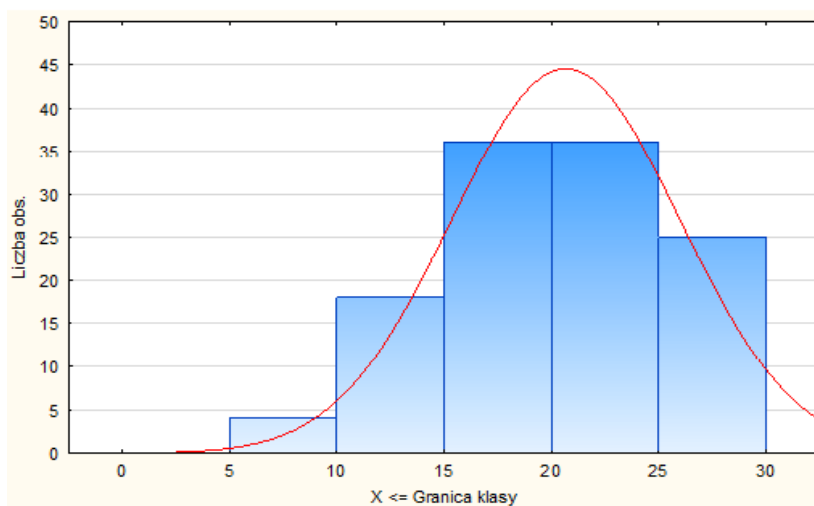


Źródło: Opracowanie własne.

Badanie interakcji społecznych młodzieży w aspekcie ekspozycji społecznej własnej osoby w zakresie pokazania zalet wykazało, że respondenci uzyskiwali wyniki

w przedziale od 6 do 27 punktów. Połowa respondentów uzyskała wynik powyżej 15, a połowa poniżej tej wartości. Najczęściej uzyskiwanym wynikiem wśród młodzieży był wynik 15 ( $M_o=15$ ). Średnia uzyskanych wyników wynosi 15,4 ( $M=15,4$ ), a odchylenie standardowe ( $SD=5,1$ ) wskazuje na umiarkowane zróżnicowanie wyników wokół średniej wartości. Z powyższego histogramy odczytujemy, że **przeważają obserwacje przyjmujące wartości mniejsze od średniej**, czyli charakteryzuje się on rozkładem prawostronnie skośnym. Najliczniejszą grupę stanowiącą 37% badanych ( $N=44$ ) reprezentowały osoby, które osiągnęły wyniki w przedziale 10-15. Kolejną grupę reprezentowało 28% badanych ( $N=33$ ) z wynikami w przedziale 15-20, czyli powyżej średniej. Można wnioskować, że w badanej próbie przeważają osoby o osiągające niższe wyniki w aspekcie ekspozycji społecznej własnej osoby w zakresie pokazania zalet. **Powyzsze analizy danych oraz ich interpretacja pozwalają wnioskować, że badana młodzież nisko ocenia siebie, jako osoby chcące być popularne w szkole oraz chcące przyjaźnić się z takimi uczniami/uczennicami. Celem badanych nie jest usilne dążenie do pokazania innym uczniom/uczennicom, jak bardzo wszyscy ich lubią oraz robienie rzeczy, dzięki którym inni uczniowie ich polubią.**

Histogram 5. Interakcje społeczne młodzieży w aspekcie ekspozycji społecznej własnej osoby w zakresie nieujawniania wad



Źródło: Opracowanie własne.

Wyniki uzyskane z badania w aspekcie ekspozycji społecznej własnej osoby w zakresie nieujawniania wad wskazują, że najniższy uzyskany wynik wynosił 6, a najwyższy 30. Najczęściej uzyskiwanym był wynik 20 ( $M_o=20$ ). Średnia uzyskanych wyników wynosi 20,7 ( $M=20,7$ ), co wskazuje na wartość przeciętną uzyskanych wyników.

Odchylenie standardowe wynosi 5,3 (SD=5,3) i świadczy, że wyniki są skumulowane wokół średniej. Z histogramu odczytujemy, że największy odsetek respondentów 60% (N=72) uzyskał wyniki w przedziale 15-25. Ponadto, wartość najniższa wyniku (6) oraz wartość najwyższa wyniku (30) wskazują na dużą rozpiętość uzyskiwanych wyników wśród badanej młodzieży. **Wyniki dla niniejszej podskali oznaczają, że badana młodzież stara się nie robić niczego, co mogło być się przyczynić do dokuczania im przez innych, jest dla nich ważne by nie być ośmieszonym w obecności znajomych, pilnują się, aby w obecności innych uczniów/uczennic nie popełniać błędów mogących być prześmiewczo zinterpretowanych oraz ważna jest pewność, że nikt nie wypowiada się na ich temat w sposób negatywny.**

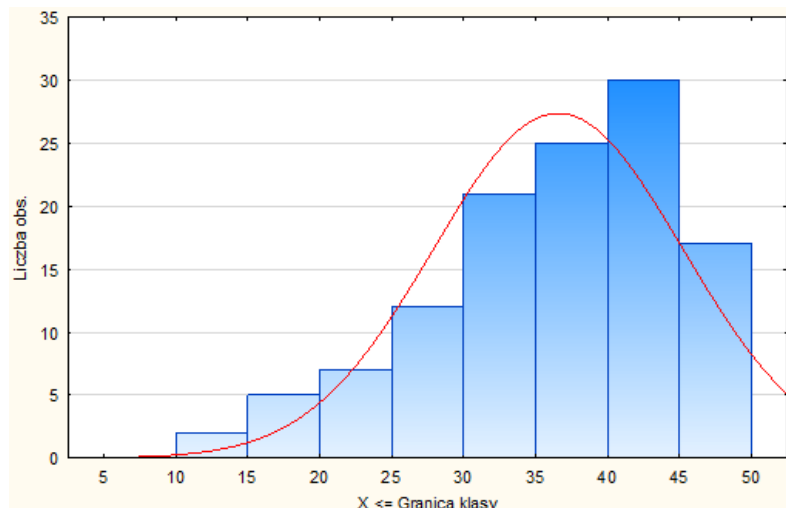
Kolejną zmienną zastosowaną w celu poznania poziomu funkcjonowania psychospołecznego młodzieży w środowisku szkolnym było uspołecznienie, które zostało zbadane z wykorzystaniem *Karty mierzenia postępu uspołecznienia się dziecka* pod kątem cech społecznych, osobistych i emocjonalnych. Uzyskane średnie wyniki w zakresie badanych cech wskazują, że wychowawcy i wychowawczynie klas najwyżej oceniają młodzież w zakresie cech społecznych (M=36,5), a najniżej w zakresie cech osobistych (M=15,4). **Oznacza to, że uczniowie i uczennice zostali wysoko oceniani w perspektywie m.in. współdziałania; otwartości na innych; przestrzegania ustalonych zasad; podejmowania inicjatywy w działaniu; mówienia prawdy; poszanowania rówieśników, starszych od siebie, cudzej własności. Do cech osobistych zalicza się m.in. wiarę we własne możliwości; punktualność; sumienność i pracowitość; wytrwałość w podejmowanych działaniach oraz kierowanie się wyznaczonym celem; dbanie o własny wygląd czy konstruktywne rozwiązywanie trudności.** Histogramy poszczególnych podskal (nr 6, nr 7, nr 8) oraz ich analiza dostarczają szczegółowych informacji na temat rozkładu uzyskanych danych empirycznych.

Tabela 26. Średni poziom uspołecznienia badanej młodzieży w ujęciu nauczycieli

Podskala	ŚREDNI POZIOM USPOŁECZNIENIA						
	Nważnych	Średnia	Minimum	Maksimum	Odch.std	Mediana	Moda
cechy społeczne	119	36,6	11	49	8,7	38	37
cechy osobiste	119	15,4	2	22	5,3	16	22
cechy emocjonalne	119	18,9	7	28	4,5	19	18

Źródło: Opracowanie własne.

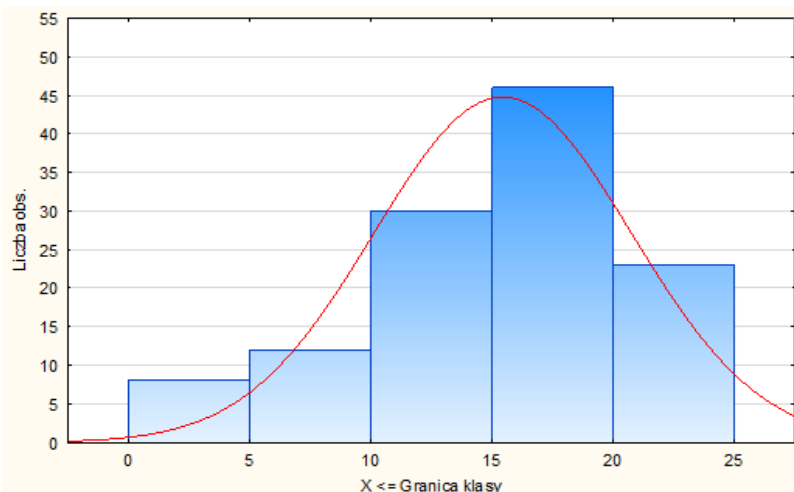
Histogram 6. Uspołecznienie – cechy społeczne



Źródło: Opracowanie własne.

Powyższy histogram przedstawia rozkład wyników uzyskanych dla cech społecznych w badaniu uspołecznienia młodzieży (N=119). Najniższy uzyskany wynik to 11, a najwyższy 49. Połowa respondentów uzyskała wynik powyżej 38, a połowa poniżej (Me=38). Przy czym najczęściej osiągnęty był wynik 37 (Mo=37). Średnia uzyskanych wyników stanowi 36,6 (M=36,6), a odchylenie standardowe 8,7 (SD=8,7) i świadczy o niskim zróżnicowaniu wyników wokół średniej. Z powyższego histogramy odczytujemy, że **przeważają obserwacje przyjmujące wartości wyższe od średniej**, co świadczy o lewostronnej skośności rozkładu. Można zatem wnioskować, że w **badanej grupie przeważają osoby o wyższych uzyskanych wynikach w zakresie cech społecznych**. Najliczniejszą grupę (25%) stanowią osoby, które osiągnęły wynik w przedziale 40-45 punktów (N=30), a drugą, pod względem osiągniętych wyników (21%), stanowią osoby których wyniki mieszczą się w przedziale 35-40 punktów (N=25).

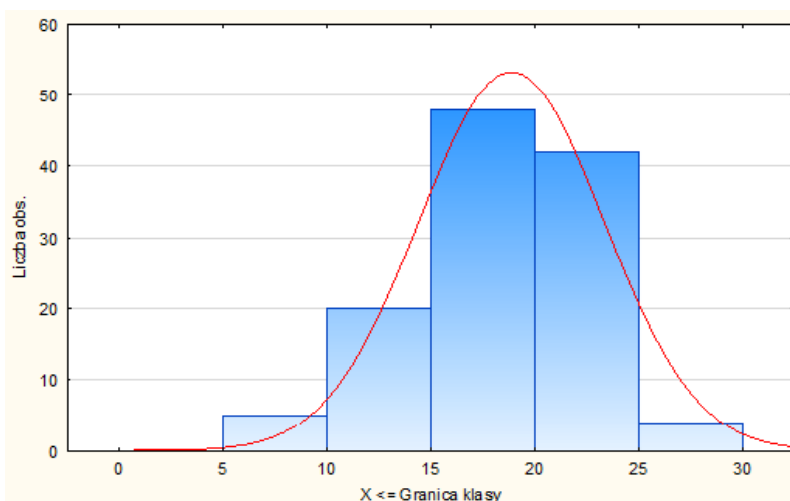
Histogram 7. Uspołecznienie – cechy osobiste



Źródło: Opracowanie własne.

Otrzymane wyniki w badaniu cech osobistych wskazują na rozpiętość osiągniętych punktów od 2 do 22. Połowa badanej młodzieży osiągnęła wynik poniżej 16, a połowa powyżej tego progu ( $Me=16$ ). Najczęściej osiąganym wynikiem był wynik 22 ( $Mo=22$ ). Średnia z wyników osiągniętych przez badaną młodzież wynosi 15,4 ( $M=15,4$ ), a odchylenie standardowe 5,3 ( $SD=5,3$ ) wskazuje na umiarkowane rozproszenie wyników wokół średniej. Odczytujemy, że rozkład histogramu jest lewostronnie skośny, co oznacza, że **większa część badanej młodzieży osiągnęła wyniki skupione wokół wyższych wartości**. Najliczniejszą grupę (39%) stanowią osoby, które uzyskały wyniki w przedziale 15-20 punktów ( $N=47$ ).

Histogram 8. Uspołecznienie – cechy emocjonalne



Źródło: Opracowanie własne.

Analiza wyników pod kątem cech emocjonalnych wykazała, że najniższy osiągnięty wynik, to 7, a najwyższy 28. Połowa badanych osiągnęła wynik powyżej 19, a połowa poniżej ( $Me=19$ ). Najczęściej osiąganym wynikiem był wynik 18 ( $Mo=18$ ). Średnia z osiągniętych wyników wynosi 18,9 ( $M=18,9$ ), a odchylenie standardowe 4,5 ( $SD=4,5$ ) wskazuje na niskie zróżnicowanie wyników wokół średniej. **Przeważająca liczba obserwacji przyjmuje wartości większe od średniej**, co wskazuje na lewostronną skośność rozkładu. Najlichniesza grupa badanej młodzieży 40% ( $N=48$ ) osiągnęła wyniki skupione w przedziale 15-29, a kolejną liczną grupą stanowiącą 35% ( $N=42$ ) były osoby osiągające wyniki w przedziale 20-25.

Uczniowie i uczennice podlegają obowiązkowej śródrocznej oraz końcowej ocenie zachowania, której kryteria są szczegółowo doprecyzowane w statucie każdej szkoły. Skala możliwych ocen zachowania, od najniższej do najwyższej, to: naganne, nieodpowiednie, poprawne, dobre, bardzo dobre, wzorowe. Prezentowane dane zostały uzyskane na podstawie otrzymanych przez badaną młodzież ( $N=119$ ) ocen śródrocznych.

Tabela 27. Śródroczne oceny zachowania

Ocena	OCENA ZACHOWANIA					
	Liczba	Skumulow. Liczba	Procent Ważnych	Skumul. % Ważnych	% ogółu Przypadki	Skumulow. % Ogółu
nieodpowiednie	3	3	2,5	2,5	2,5	2,5
poprawne	7	10	5,9	8,4	5,9	8,4
dobre	24	34	20,2	28,6	20,2	28,6
bardzo dobre	57	91	47,9	76,5	47,9	76,5
wzorowe	28	119	23,5	100	23,5	100
braki	0	119	0		0	100

Źródło: Opracowanie własne.

Najlichniesza grupa 48% ( $N=57$ ) uzyskała ocenę bardzo dobrą. Następnie zauważa się dość zbliżone wyniki dla ocen wzorowych, które miała 23% badanych ( $N=28$ ) oraz ocen dobrych wśród 20% badanych ( $N=24$ ). Zdecydowana mniejszość badanej młodzieży (6%), to uczniowie i uczennice mający poprawne oceny, a najmniejszy odsetek 2% badanych ( $N=3$ ) reprezentowała grupa, której zachowanie zostało ocenione, jako nieodpowiednie. **Uzyskane dane wskazują na dość wysokie oceny z zachowania uzyskane przez badaną młodzież, wśród których dominowały oceny bardzo dobre. Z kolei dwie najniższe oceny w możliwej skali były ocenami otrzymanymi przez zdecydowaną mniejszość.**

W celu pełniejszego zrozumienia funkcjonowania psychospołecznego młodzieży w środowisku szkolnym wykorzystano kwestionariusz *Ja i moja szkoła* pozwalający



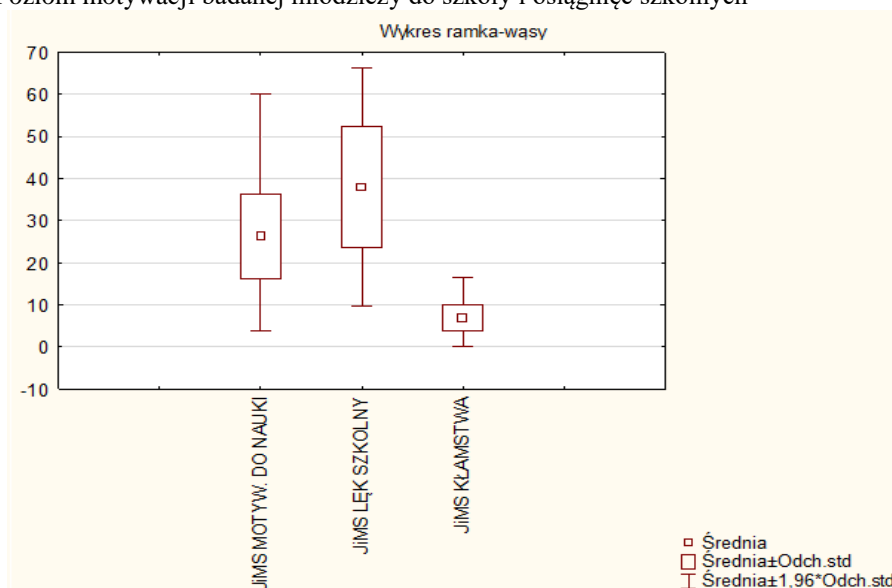
uczniom i uczennicom wyrazić swoje myśli i odczucia związane z nauką w szkole. Kwestionariusz jest przeznaczony do badania motywacji do nauki oraz lęku szkolnego w diagnozowaniu czynników emocjonalno-motywacyjnych wpływających na poziom osiągnięć szkolnych. Składa się z trzech podskal, ponieważ zawiera kontrolną skalę kłamstwa sprawdzającą, czy zdecydowana większość badanych udziela podobnych odpowiedzi. Uzyskane średnie wyniki w zakresie badanych podskal wskazują, że uczniowie i uczennice uzyskali wyższe wyniki w aspekcie lęku szkolnego ( $M=37,9$ ), a niższe w aspekcie motywacji do nauki ( $M=26,3$ ). **Oznacza to, że badana młodzież wysoko ocenia swój poziom lęku szkolnego, który wywołany jest czynnikami związanymi z przebiegiem i organizacją lekcji, np. niedostatecznymi osiągnięciami edukacyjnymi, klasówkami, odpytywaniem, zachowaniem nauczyciela oraz czynnikami związanymi ze szkołą, jako instytucją, np. przekraczaniem reguł szkolnych, uzyskaniem promocji, wywiadówkami. Dorastający zdecydowanie niżej oceniają własny ogólny stosunek do instytucji szkoły oraz do nauki szkolnej i do norm zachowania się w szkole, ponadto wykazują mniejsze zainteresowanie uczestnictwem w lekcjach i zdobywaniem wiedzy, odrabianiem prac domowych, czy zdobywanych stopni.**

Tabela 28. Średni poziom motywacji badanej młodzieży do szkoły i osiągnięć szkolnych

Podskala	MOTYWACJA DO SZKOŁY I OSIĄGNIĘĆ SZKOLNYCH					
	Nważnych	Średnia	Minimum	Maksimum	Odch.std	Mediana
motywacja do nauki	119	26,3	4	60	10	26
lęk szkolny	119	37,9	9	64	14,4	37
skala kłamstwa	119	6,8	0	16	3,1	7

Źródło: Opracowanie własne.

Wykres 4. Poziom motywacji badanej młodzieży do szkoły i osiągnięć szkolnych



Źródło: Opracowanie własne.

Dane z wykresu potwierdzają opisane powyżej analizy. Badana młodzież zyskała wyższą średnią wyników w aspekcie lęku szkolnego ( $M=37,9$ ), a niższe w aspekcie motywacji do nauki ( $M=26,3$ ). Podobnie rozpiętość uzyskiwanych wyników wskazuje na osiąganie wyższych wyników w skali lęku szkolnego. Wyniki dla skali kłamstwa wskazują na małą rozpiętość uzyskiwanych wyników oraz na ich skumulowaniu wokół średniej, co świadczy o tym, że większość badanej młodzieży odpowiadała na specjalnie do badania sformułowane pozycje w podobny sposób.

### 5.2.1. Wstępne wnioski dotyczące funkcjonowania psychospołecznego badanej młodzieży w środowisku szkolnym

Na podstawie uzyskanych danych oraz ich analiz można wyciągnąć następujące wnioski na temat **psychospołecznego funkcjonowania młodzieży w środowisku szkolnym**:

- Wśród badanej młodzieży przeważają osoby o wyższych od średniej wynikach samooceny.
- W badaniu celów interakcji społecznych uczniów i uczennic młodzież osiągnęła najwyższe wyniki w dwóch aspektach: rozwijaniu umiejętności społecznych oraz ekspozycji społecznej własnej osoby w zakresie nieujawniania wad. Oznacza to, że dla uczniów i uczennic bardzo ważne jest dążenie do nawiązywania i utrzymywania coraz lepszych znajomości i przyjaźni oraz przedstawianie własnej

osoby w pozytywnym świetle. Niższe wyniki zostały osiągnięte w skali dotyczącej ekspozycji społecznej własnej osoby w zakresie pokazania zalet, która oznacza, że dla uczniów i uczennic ważne jest, aby przyjaźnić się z osobami popularnymi, liderami, a także mieć *fajnych* kolegów.

- Wychowawcy i wychowawczynie klas oceniając średni poziom uspołecznienia najwyżej oceniają badaną młodzież w zakresie cech społecznych a najniżej w zakresie cech osobistych. Oznacza to, że uczniowie i uczennice zostali wysoko oceniani w perspektywie m.in. współdziałania; otwartości na innych; przestrzegania ustalonych zasad; podejmowania inicjatywy w działaniu; mówienia prawdy; poszanowania rówieśników, starszych od siebie, cudzej własności. Do cech osobistych zalicza się m.in. wiarę we własne możliwości; punktualność; sumienność i pracowitość; wytrwałość w podejmowanych działaniach oraz kierowanie się wyznaczonym celem; dbanie o własny wygląd czy konstruktywne rozwiązywanie trudności.
- Badana młodzież uzyskała dość wysokie oceny zachowania, wśród których dominowały oceny bardzo dobre. Dwie najniższe oceny w możliwej skali oceniania były ocenami otrzymanymi przez zdecydowaną mniejszość.
- Dorastający wysoko oceniają swój poziom lęku szkolnego, który wywołany jest czynnikami związanymi z przebiegiem i organizacją lekcji, czyli niedostatecznymi osiągnięciami edukacyjnymi, klasówkami, odpytywaniem, zachowaniem nauczyciela oraz czynnikami związanymi ze szkołą, jako instytucją, tj. przekraczaniem reguł szkolnych, uzyskaniem promocji, wywiadówkami. Badana młodzież zdecydowanie niżej ocenia własny ogólny stosunek do instytucji szkoły oraz do nauki szkolnej i do norm zachowania się w szkole, ponadto wykazuje mniejsze zainteresowanie uczestniczeniem w lekcjach, zdobywaniem wiedzy, odrabianiem prac domowych czy zdobywanych dobrych ocen.

W rozważaniach teoretycznych dotyczących rozwoju osobowości nastolatków opisywano, że samoocena dorastających najczęściej charakteryzuje się spadkiem we wczesnym okresie dorastania, a następnie jej stopniowym wzrostem wraz z upływem lat, aż do osiągnięcia jej globalnego wymiaru. Ze względu na intensywność dokonujących się zmian w okresie dorastania samoocena u nastolatków często jest rozpatrywana z perspektywy szczegółowych obszarów aktywności (samooceny parcjalne). Obszary poddawane samoocenie są przekładane przez młodzież na konkretne działania,

np. kompetencje poznawcze są utożsamiane z dobrymi wynikami w nauce (Oleszkowicz, Senejko, 2017). Na tej podstawie można wnioskować, że badana młodzież mierzy się z dokonującym się stopniowym wzrostem samooceny, ponieważ w grupie dominowały osoby w wieku 13-14 lat, czyli zbliżające się do granicy wczesnego dorostania.

Podsumowując analizy poszczególnych podskal badania interakcji społecznych można nawiązać do założeń, że rozwój psychospołeczny dorastających zależy od oddziaływań środowiska, w którym dorastający mają możliwość zaspokojenia potrzeb, rozwoju norm i wartości oraz nabycie reguł życia społecznego (Oleszkowicz, Senejko, 2017). W kontekście relacji interpersonalnych okres dorostania charakteryzuje się zwróceniem ku rówieśnikom. Nastolatki chcą większość swojego czasu spędzać we własnym gronie, dzieląc się tym, co jest dla nich ważne z osobami, które w ich przekonaniu je rozumieją. Wynika to także z pojawiających się konfliktów pomiędzy dorosłymi a dorastającymi wynikającymi z niedoprecyzowanego statusu nastolatka w społeczeństwie – już nie dziecko, jeszcze nie dorosły. Relacje z rówieśnikami tworzą przestrzeń do realizacji uczuć społecznych poprzez tworzenie związków rówieśniczych (Obuchowska, 2007; Oleszkowicz, Senejko, 2011). Grupa rówieśnicza pełni ważne funkcje w życiu młodego człowieka: zapewnienie poczucia bezpieczeństwa; wzmacnianie poczucia własnej wartości; zdobywanie doświadczeń kształtujących tożsamość poprzez angażowanie się w różne role społeczne; kształtowanie nowych form zachowań przygotowujących do funkcjonowania w szerszym społeczeństwie; nawiązywanie kontaktów z płcią przeciwną; umożliwia równość i wzajemność w kontaktach (Obuchowska, 2007, s. 178; Oleszkowicz, Senejko, 2011, s. 279; Czerwińska-Jasiewicz, 2015, s. 132).

Zależności te uwidaczniają się w uzyskanych wysokich wynikach badań. Dla badanej młodzieży ważne są ich umiejętności społeczne pozwalające na budowanie satysfakcjonujących relacji z rówieśnikami opartych na wzajemnym poszanowaniu i zrozumieniu oraz otwartości i pracy nad sobą, aby być dobrym przyjacielem. Jest to charakterystyczne dla związków rówieśniczych budowanych we wczesnej adolescencji, które opierają się na bliskich przyjaźniach i sympatiach, a osoby w nie zaangażowane kierują się lojalnością i wzajemnym zaufaniem (Obuchowska, 2007; Oleszkowicz, Senejko, 2011). Dla badanych ważną kwestią w relacjach interpersonalnych jest również nieujawnianie własnych wad. Świadczyć to może o dbaniu o relacje i staraniu się, aby przestrzegać oczekiwanych społecznie norm oraz wskazuje na kształtowanie się nowych form zachowań przygotowujących młodzież do funkcjonowania w szerszym

społeczeństwie. Jednak wyniki te wskazywać również mogą na pojawiającą się u młodzieży około 14-15 roku życia czułość dotyczącą wyglądu zewnętrznego. W tym przypadku znaczące jest dla młodzieży, aby być pozytywnie ocenianym przez rówieśników (Obuchowska, 2007; Czerwińska-Jasiewicz, 2015; Oleszkowicz, Senejko, 2017).

Z kolei osiągnięcie niższych wyników w aspekcie ekspozycji społecznej własnej osoby w zakresie pokazania zalet wskazują, że badanej młodzieży nie zależy na tym, aby być osobą popularną w szkole oraz przyjaźnić się z takimi uczniami/uczennicami, a także celem badanych nie jest usilne dążenie do pokazania innym uczniom/uczennicom, jak bardzo wszyscy ich lubią oraz robienie rzeczy, dzięki którym inni uczniowie obdarzą ich sympatią. Na tej podstawie można wnioskować o uwidaczniającą się w okresie dorastania tendencji do przywiązywania mniejszej wagi do osądów innych osób na swój temat, a uważniejszym skupieniu się dorastających na własnej ocenie podejmowanych działań oraz ocenie bazującej na interpersonalnym porównywaniu się z rówieśnikami (Czerwińska-Jasiewicz, 2015).

Badania dotyczyły także kontekstu uspołecznienia, które w niniejszej pracy rozumiane jest jako proces, w którym osoba uczy się sposobów zachowania przyjętych w danym społeczeństwie lub w danej grupie społecznej, tak aby mogła w nim funkcjonować. W kontekście prowadzonych badań uspołecznienie odnosi się do nabywania przez dorastających zachowań oczekiwanych społecznie w środowisku szkolnym i stanowi element rozwoju społecznego. Wychowawcy i wychowawczynie najwyżej ocenili badaną młodzież pod kątem cech społecznych, następnie cech emocjonalnych, a najniżej cech osobistych. Dla badanej młodzieży ważne jest współdziałanie z rówieśnikami, pozytywne relacje z osobami dorosłymi wpisujące się w przyjęte standardy kultury osobistej oraz kwestie związanych z rozwojem moralnym. Ponownie potwierdza się zależność, że dla nastolatków ważne stają się relacje rówieśnicze. Wysoka ocena cech społecznych może wskazywać również na kształtującą się w tym okresie potrzeba troski o innych oraz prospołecznego zaangażowania (Obuchowska, 2007; Oleszkowicz, Senejko, 2011; Peret-Drażewska, 2014; Czerwińska-Jasiewicz, 2015). Niższa ocena cech emocjonalnych wskazuje na pojawienie się charakterystycznej dla okresu adolescencji niestabilności emocjonalnej, ambiwalencji uczuć, pobudzenia emocjonalnego, częstszego pojawiania uczuć negatywnych (Obuchowska, 2007, s. 170, Oleszkowicz, Senejko, 2011, s. 266; Peret-Drażewska, 2014, s. 96). Podobnie nisko ocenione cechy osobiste mogą wskazywać na znajdowanie się nastolatków w typowym

okresie poznawania siebie, porównywania siebie do innych, podejmowania aktywności prowadzących do samopoznania siebie i określenia swojego miejsca w społeczeństwie. Pamiętając, że rozwój osobowości jest zależny od zmian dokonujących się we wszystkich pozostałych aspektach, tj. fizycznym, poznawczym, społecznym, moralnym oraz emocjonalnym i prowadzi do osiągnięcia najważniejszego zadania okresu dorastania, czyli ukształtowania się tożsamości (Boyd, Bee, 2008, s. 371; Oleszkowicz, Senejko 2011, s. 269; Czerwińska-Jasiewicz, 2015, s. 77), osiągnięty wynik nie powinien być zaskakujący.

Uzyskane wyniki z zakresu oceny zachowania ponownie mogą wskazywać na zdolność badanej młodzieży do dostosowania się do oczekiwań społecznych, a także świadczyć o rozwoju moralnym, który wpływa na kształtowanie się sądów moralnych. Oceny zachowania uzyskane przez badaną młodzież mogą zaświadczać o tym, że w swoim postępowaniu opiera się na rozumieniu konsekwencji własnych czynów dla siebie i innych osób, tzn. dorastający zachowują się w środowisku szkolnym tak, aby uzyskać jak najlepszą ocenę zachowania (Obuchowska, 2007; Oleszkowicz, Senejko, 2011).

Dane uzyskane w badaniu motywacji do nauki i osiągnięć szkolnych pozwalają na nawiązanie do opisywanej w okresie dorastania zmiany stosunku młodzieży do edukacji szkolnej. Szkoła, która nadal pełni rolę ważnego miejsca, w których uczniowie i uczennice zdobywają wiedzę i umiejętności, w okresie adolescencji nabiera nowego znaczenia. Młodzież traktuje środowisko szkolne jako przestrzeń do nawiązywania i podtrzymywania relacji, kształtowania poglądów i zachowania przygotowujących do dorosłego życia (Bee, 2004). Funkcjonowanie w środowisku szkolnym pozwala uczniom i uczennicom zaspokoić ważne potrzeby: akceptacji, społecznej aprobaty, zdobywania nowych doświadczeń, potrzeby sukcesu, poczucia bezpieczeństwa, kontaktu, uznania, znaczenia, działania, przynależności do grupy (Skorek, 2000, s. 5; Jopkiewicz, 2001, s. 115). Stąd może wynikać naturalnie pojawiająca się w tym wieku mniejsza motywacja młodzieży do nauki i osiągnięć szkolnych. Z kolei wysoki poziom lęku może świadczyć o mierzeniu się z narzucanymi przez rodziców i pedagogów oczekiwaniami, co do wyników edukacyjnych, co prowadzi do sytuacji konfliktowych oraz trudnych emocjonalnie dla nastolatków (Czerwińska-Jasiewicz, 2015; Peret-Drażewska, 2014; Oleszkiewicz, Senejko, 2017).

Badania dotyczące funkcjonowania psychospołecznego badanej młodzieży w środowisku szkolnym prowadziły do weryfikacji hipotez, które zostały przybliżone w tabeli 29.

Tabela 29. Weryfikacja hipotez (H3, H3.1, H3.2, H3.3, H3.4, H3.5)

Hipoteza	Weryfikacja
(H3) Funkcjonowanie psychospołeczne badanej młodzieży jest na wysokim poziomie.	Funkcjonowanie psychospołeczne badanej młodzieży ogólnie plasuje się na wysokim poziomie, na co wskazuje weryfikacja hipotez szczegółowych.
(H3.1) W badanej grupie młodzieży większość posiada adekwatną samoocenę.	W grupie badanej młodzieży przeważają osoby o wyższych od średniej wynikach samooceny.
(H3.2) W badanej grupie młodzieży większość właściwie ocenia swoje interakcje społeczne.	W badaniu celów interakcji społecznych uczniów i uczennic młodzież osiągnęła najwyższe wyniki w dwóch aspektach: rozwijaniu umiejętności społecznych oraz ekspozycji społecznej własnej osoby w zakresie nieujawniania wad.
(H3.3) W badanej grupie młodzieży większość właściwie ocenia swoją motywację do szkoły i osiągnięć szkolnych.	Badana młodzież wysoko ocenia swój poziom lęku szkolnego, który wywołany jest czynnikami związanymi z przebiegiem i organizacją lekcji oraz czynnikami związanymi ze szkołą, jako instytucją. Badana młodzież zdecydowanie niżej ocenia własny ogólny stosunek do instytucji szkoły oraz do nauki szkolnej i do norm zachowania się w szkole, ponadto wykazuje mniejsze zainteresowanie uczestnictwem w lekcjach, zdobywaniem wiedzy, odrabianiem prac domowych czy zdobywanych dobrych ocen.
(H3.4) W badanej grupie młodzieży większość osiąga zadowalające oceny z zachowania.	Badana młodzież uzyskała dość wysokie oceny zachowania, wśród których dominowały oceny bardzo dobre.
(H3.5) W badanej grupie młodzieży poziom uspołeczniania uczniów i uczennic został współmiernie wysoko oceniony przez wychowawców.	Wychowawcy i wychowawczynie klas oceniając średni poziom uspołecznienia najwyżej oceniają badaną młodzież w zakresie cech społecznych, m.in. współdziałania; otwartości na innych; przestrzegania ustalonych zasad; a najniżej w zakresie cech osobistych, m.in. wiary we własne możliwości; punktualności; sumienności i pracowitości; wytrwałości w podejmowanych działaniach.

Źródło: Opracowanie własne.

Stwierdza się, że pomimo plasowania się funkcjonowania psychospołecznego badanej młodzieży na ogólnie wysokim poziomie przyjęte założenie nie zostało w pełni potwierdzone weryfikacją hipotez szczegółowych, ponieważ badana młodzież wysoko oceniła swój poziom lęku szkolnego, a zdecydowanie niżej ocenia własny ogólny stosunek do instytucji szkoły oraz do nauki szkolnej i do norm zachowania się w szkole.

### 5.3. Ocena związku pomiędzy zdolnościami artykulacyjnymi a funkcjonowaniem psychospołecznym badanej młodzieży w środowisku szkolnym

Trzeci podrozdział odnosi się do oceny związku pomiędzy zdolnościami artykulacyjnymi a funkcjonowaniem psychospołecznym badanej młodzieży w środowisku szkolnym. W tym celu starano się uzyskać odpowiedź na stawiane pytanie główne:

**Czy zdolności artykulacyjne różnicują funkcjonowanie psychospołeczne młodzieży w środowisku szkolnym?** oraz pytania szczegółowe: **Czy zdolności artykulacyjne różnicują samoocenę badanej młodzieży?**; **Czy zdolności artykulacyjne różnicują ocenę interakcji społecznych badanej młodzieży?**; **Czy zdolności artykulacyjne różnicują poziom uspołecznienia badanej młodzieży?**; **Czy zdolności artykulacyjne różnicują otrzymywane oceny z zachowania u badanej młodzieży?**; **Czy zdolności artykulacyjne różnicują poziom motywacji badanej młodzieży do szkoły i osiągnięć szkolnych?**; **Czy zdolności artykulacyjne różnicują poziom samooceny umiejętności artykulacyjnych?** W tym celu wykorzystano opisane już powyżej dane wykorzystane do analizy zdolności artykulacyjnych oraz ich samooceny, a także funkcjonowania psychospołecznego, do których odnoszono się przy interpretacji wykresów porównujących dane dla badanych grup. Dokonano analizy z podziałem na uczniów i uczennice z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi, tzn. realizujących wszystkie głoski poprawnie oraz uczniów i uczennice, którzy w sposób nieprawidłowy realizują co najmniej jedną głoskę, tzn. zdiagnozowano u nich obniżony poziom zdolności artykulacyjnych.

W badaniu pierwszym dążono do porównania samooceny młodzieży z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi (N=96) oraz młodzieży, u której zdiagnozowano obniżony poziom zdolności artykulacyjnych (N=23). Celem badania było poznanie różnic między dwiema grupami, dlatego posłużono się testem U Manna-Whitneya, na podstawie którego obliczono sumy rang dla poszczególnych grup odzwierciedlające różnicę pomiędzy nimi. Uzyskane wyniki zostały zaprezentowane w tabeli 30 oraz na wykresie.

Tabela 30. Zdolności artykulacyjne a samoocena badanej młodzieży

Zmienna	Test U Manna-Whitneya (z poprawką na ciągłość) Względem zmiennej: Zdolności artykulacyjne									
	Sum.rang prawidłowa	Sum.rang nieprawidłowa	U	Z	p	Z popraw.	p	N waż. prawidłowa	N waż. nieprawidłowa	2*1st r. dokł. p
samoocena	5752,5	1387,5	1096,5	-0,1	0,962	-0,1	0,962	96	23	0,960

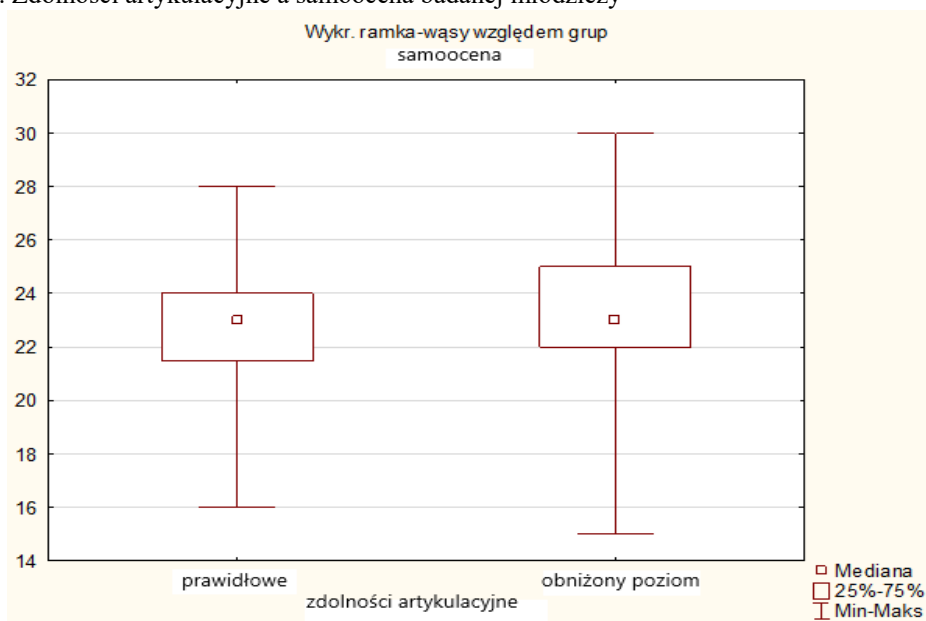
Źródło: Opracowanie własne.

Suma rang (SR=5752,5) wyników samooceny młodzieży z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi (N=96) jest zdecydowanie wyższa niż suma rang



(SR=1387,5) wyników samooceny młodzieży z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych (N=23). Oznacza to, że w **grupie młodzieży z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi wyniki samooceny były ogólnie wyższe niż w grupie młodzieży z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych**. Ponadto wartość U (1096,5) jest niższa niż suma rang w mniejszej grupie (SR=1387,5), co także wskazuje, że **grupa z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi uzyskała wyższe wyniki samooceny**. Wartość Z (-0,1) oraz p (0,9) oznaczają, że różnica między grupami nie jest istotna statystycznie<sup>66</sup>. Porównanie wyników samooceny w dwóch badanych grupach zostało zaprezentowane na poniższym wykresie.

Wykres 5. Zdolności artykulacyjne a samoocena badanej młodzieży



Źródło: Opracowanie własne.

Porównując dane z wykresu pudełkowego dla badanych grup można stwierdzić, że istnieje różnica między wartościami maksymalnymi i minimalnymi dla każdej grupy, tj. zakres wartości uzyskiwanych przez młodzież z obniżonymi zdolnościami artykulacyjnymi jest szerszy (15-30) niż zakres punktów w grupie młodzieży z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi, który wynosi (16-28). Jednakże analizując rozpiętość uzyskanych wartości dla młodzieży z obniżonymi zdolnościami

<sup>66</sup> Ważne, aby pamiętać, że brak istotności statystycznej nie oznacza, że nie ma żadnych różnic między grupami, ale jedynie że nie możemy udowodnić tych różnic na podstawie dostępnych danych. Nieistotność statystyczna może wynikać z różnych przyczyn, takich jak zbyt mały rozmiar próby, duże zmienności w danych lub niewielka różnica między grupami.

artykulacyjnymi zauważa się, że jest ona nieznacznie większa niż dla młodzieży z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi, co **może sugerować większą zmienność w samoocenie młodzieży obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych**. Rozstęp ćwiartkowy (Q1-Q3) dla wyników samooceny młodzieży z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi wynosi 21-24, a dla wyników samooceny młodzieży z obniżonymi zdolnościami artykulacyjnymi 22-25. Mediana jest taka sama dla obu grup i wynosi 23 (Me=23), co sugeruje, że **średnia samoocena w obu grupach jest zbliżona**. Podobnie, w obu grupach przeważają wyniki klasyfikujące się poniżej mediany.

Tabela 31. Zdolności artykulacyjne a interakcje społeczne badanej młodzieży

Podskala	Test U Manna-Whitneya (z poprawką na ciągłość) Względem zmiennej: Zdolności artykulacyjne									
	Sum.rang prawidłowa	Sum.rang nieprawidłowa	U	Z	p	Z popraw.	p	N ważn. prawidłowa	N ważn. nieprawidłowa	2*1st r. dokł. p
rozwój umiejętności społecznych	5738,5	1401,5	1082,5	-0,1	0,887	-0,1	0,887	96	23	0,885
ekspozycja społeczna - pokazywanie zalet	5580	1560	924	-1,2	0,227	-1,2	0,227	96	23	0,228
ekspozycja społeczna - nieujawnianie wad	6222	918	642	3,1*	0,001*	3,1*	0,001*	96	23	0,001*

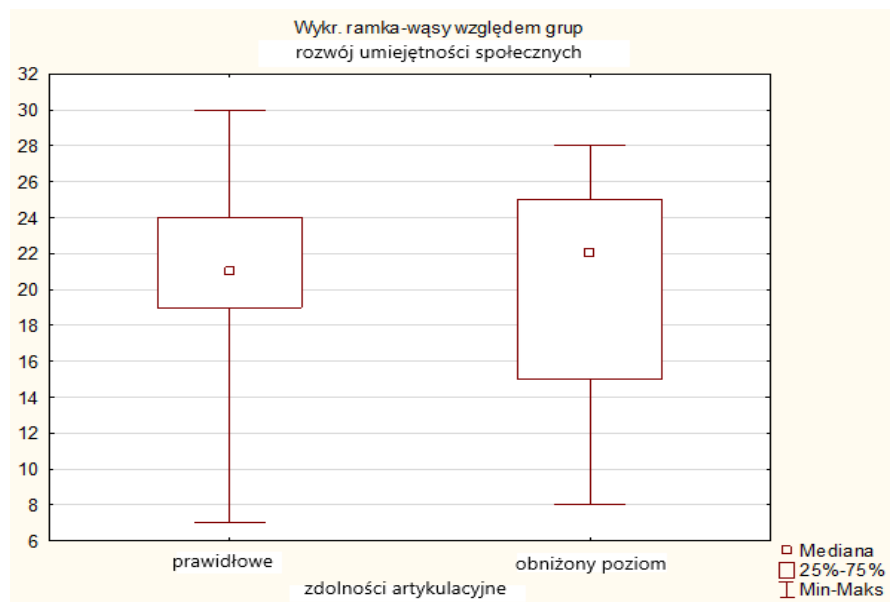
\*p<0,05; wynik istotny statystycznie

Źródło: Opracowanie własne.

Dane uzyskane w badaniu celów interakcji społecznych młodzieży w zakresie trzech poszczególnych podskal wskazują, że **wyniki młodzieży z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi (N=96) są znacząco wyższe niż wyniki młodzieży z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych (N=23) we wszystkich badanych aspektach**. Świadczą o tym różnice pomiędzy sumami rang wartości wyników dla podskal. Oznacza to, że w **grupie młodzieży z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi wyniki badania interakcji społecznych były ogólnie wyższe niż w grupie młodzieży z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych**. Wartości mówiące o różnicy między badanymi grupami (U, Z, p) w aspekcie rozwijania umiejętności społecznych oraz ekspozycji społecznej własnej osoby w zakresie pokazywania zalet wskazują na to, że różnice między grupami nie są istotne statystycznie. Istotność statystyczna została

wykazana dla podskali dotyczącej ekspozycji społecznej własnej osoby w zakresie nieujawniania wad. Poniżej zostały omówione wykresy dla każdej z trzech podskal.

Wykres 6. Zdolności artykulacyjne a interakcje społeczne w aspekcie rozwoju umiejętności społecznych badanej młodzieży

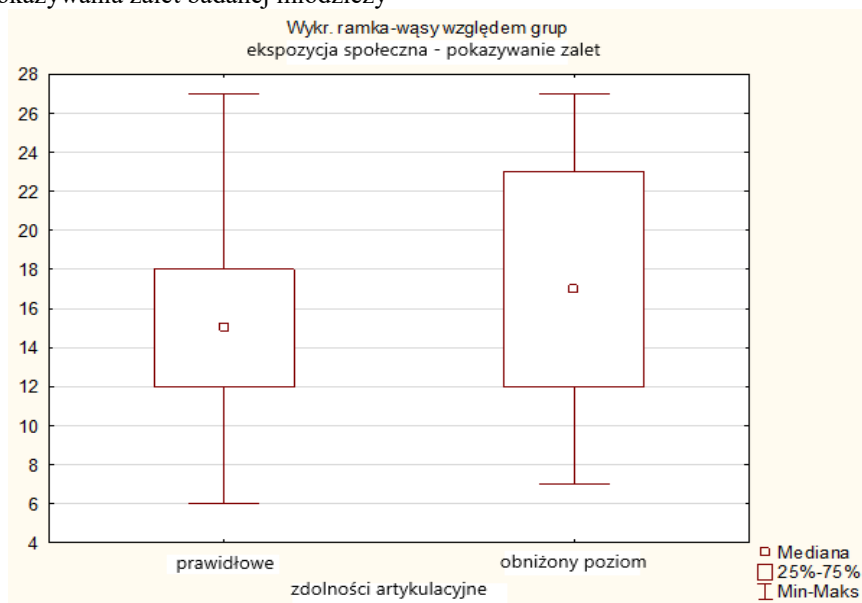


Źródło: Opracowanie własne.

Rozpiętość wyników w badanych grupach jest podobna, tj. w gronie młodzieży z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi 7-30 oraz w gronie młodzieży z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych 8-28, co sugeruje, że obie grupy uzyskały podobne zakresy wyników w aspekcie rozwijania umiejętności społecznych. Mediana w obu grupach badawczych jest porównywalna i wynosi 21 dla młodzieży z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi ( $Me=21$ ) oraz 22 dla młodzieży z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych ( $Me=23$ ). **Jednak wyniki młodzieży z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych są bardziej rozproszone, co wskazuje na większą ich zmienność oraz zróżnicowanie wyników w tej grupie<sup>67</sup>.** Rozstęp ćwiartkowy (Q1-Q3) wartości również potwierdza te wnioski, ponieważ w grupie młodzieży z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi wynosi ona 19-24, a w grupie z obniżoną zdolnością artykulacyjną wynosi 15-25.

<sup>67</sup> Wartości skumulowane bliżej mediany oznaczają, że większa liczba badanych osiągnęła wyniki na poziomie zbliżonym do średniej. Natomiast wartości bardziej rozproszone wskazują na większą zmienność w uzyskiwanych wynikach.

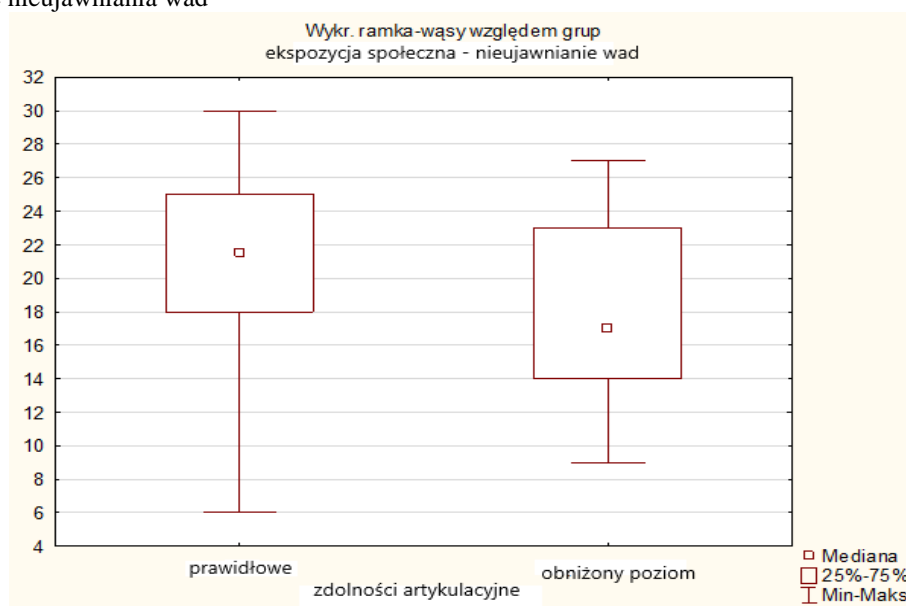
Wykres 7. Zdolności artykulacyjne a interakcje społeczne w aspekcie ekspozycji społecznej własnej osoby w zakresie pokazywania zalet badanej młodzieży



Źródło: Opracowanie własne.

Badanie interakcji społecznych w aspekcie ekspozycji społecznej własnej osoby w zakresie pokazywania zalet świadczy o podobnej rozpiętości wyników w badanych grupach: młodzież z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi uzyskała wyniki od 6 do 27, a młodzież z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych od 7 do 27. Mediana dla grupy młodzieży z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych jest wyższa ( $Me=17$ ) niż dla grupy młodzieży z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi ( $Me=15$ ), co mogłoby oznaczać, że młodzież z obniżonym poziomem zdolnością artykulacyjnych osiągnęła wyższe wyniki w badanych aspekcie, jednak rozstęp ćwiartkowy (Q1-Q3) w grupie młodzieży z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi jest skumulowana wokół mediany (12-18), co sugeruje mniejsze zróżnicowanie w tej grupie niż w grupie młodzieży w obniżonymi zdolnościami artykulacyjnymi (12-23).

Wykres 8. Zdolności artykulacyjne a interakcje społeczne w aspekcie ekspozycji społecznej własnej osoby w zakresie nieujawniania wad



Źródło: Opracowanie własne.

Analiza wyników badania interakcji społecznych w aspekcie ekspozycji społecznej własnej osoby w zakresie nieujawniania wad wskazuje na różnicę w zakresie uzyskiwanych przez badanych wyników, tj. w grupie młodzieży z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi rozpiętość wyników stanowił 6-30, a grupie młodzieży z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych 9-27. Mediana dla grupy młodzieży z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi jest wyższa (Me=22) niż dla grupy młodzieży z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych (Me=17). Rozstęp ćwiartkowy (Q1-Q3) w grupie młodzieży z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi jest bardziej skumulowany wokół mediany (18-25) niż w grupie młodzieży z obniżoną zdolnością artykulacyjną, co sugeruje mniejsze zróżnicowanie w tej grupie, niż w grupie młodzieży z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych (14-23).

Tabela 32. Zdolności artykulacyjne a poziom uspołecznienia badanej młodzieży

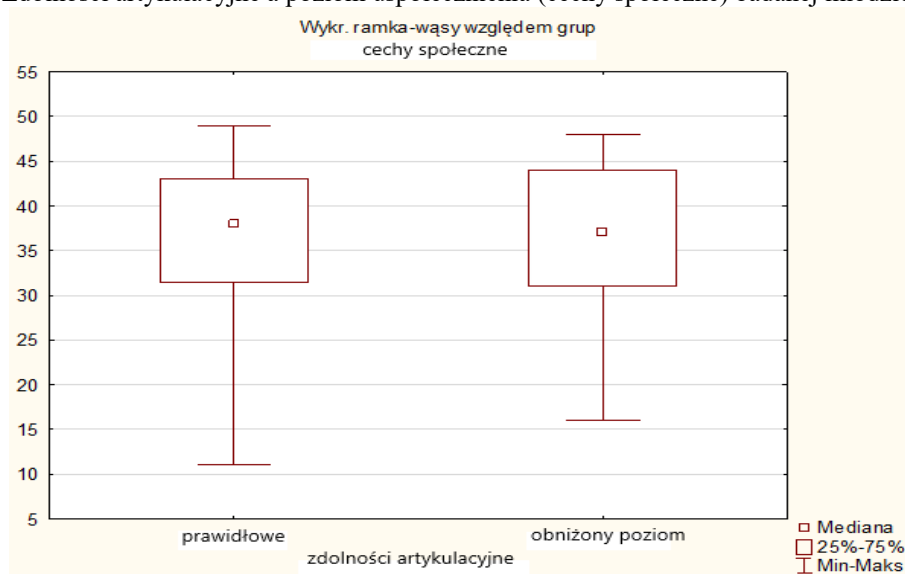
Podskala	Test U Manna-Whitneya (z poprawką na ciągłość) Względem zmiennej: Zdolności artykulacyjne									
	Sum.rang prawidłowa	Sum.rang nieprawidłowa	U	Z	p	Z popraw.	p	N ważn. prawidłowa	N ważn. nieprawidłowa	2*1str. dokł. p
cechy społeczne	5751,5	1388,5	1095,5	-0,05	0,957	-0,1	0,957	96	23	0,954
cechy osobiste	5768	1372	1096	0,05	0,959	0	0,959	96	23	0,960

cechy emocjonalne	5661	1479	1005	-0,66	0,507	-0,7	0,507	96	23	0,509
-------------------	------	------	------	-------	-------	------	-------	----	----	-------

Źródło: Opracowanie własne.

Z danych uzyskanych od wychowawców oraz wychowawczyń klas dotyczących uspołecznienia młodzieży w zakresie cech społecznych, osobistych i emocjonalnych, wynika, że sumy rang wyników uzyskanych przez młodzież z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi są zdecydowanie wyższe, niż wyników młodzieży z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych. Oznacza to, że w badaniu uspołecznienia **młodzież z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi uzyskała wyższe wyniki niż młodzież z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych**. Ponadto wartości U są niższe niż sumy rang w mniejszych grupach, co wskazuje na osiąganie niższych wyników w grupie młodzieży z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych. Wartość Z oraz p oznaczają, że różnice między grupami nie są istotne statystycznie. Porównanie wyników obu grup dla poszczególnych podskal zostało zaprezentowane na poniższych wykresach.

Wykres 9. Zdolności artykulacyjne a poziom uspołecznienia (cechy społeczne) badanej młodzieży

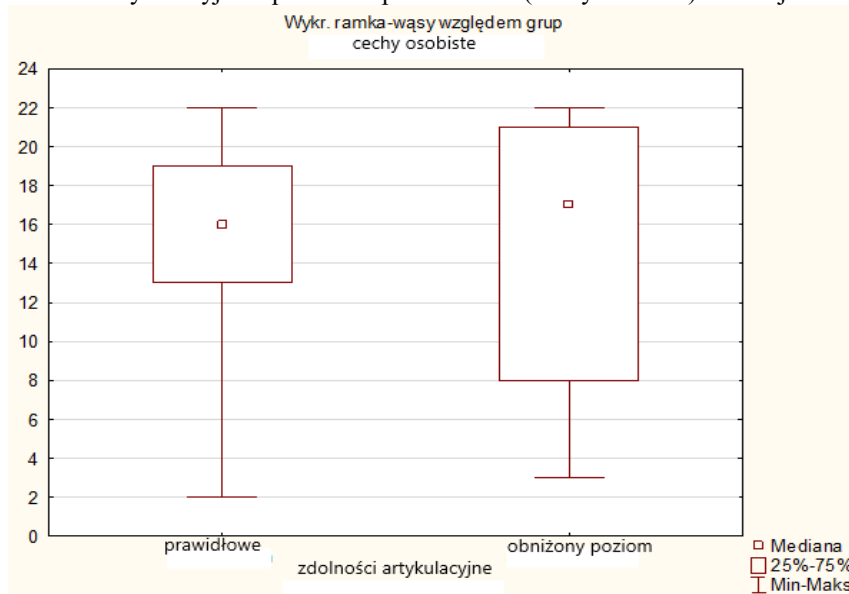


Źródło: Opracowanie własne.

Badanie uspołecznienia w zakresie cech społecznych wskazuje na zróżnicowanie pod względem rozpiętości uzyskiwanych wyników. Młodzież z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi osiągnęła wyniki w przedziale 11-49, a młodzież z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych 16-48. Mediana dla pierwszej grupy wynosi 38 (Me=38) i jest nieznacznie wyższa od mediany grupy drugiej, która wynosi 37

(Me=37). **Rozstęp ćwiartkowy (Q1-Q3) w grupie młodzieży z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi jest bardziej skumulowany wokół mediany (32-43) niż w grupie młodzieży z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych (31-44), co wskazuje na większe zróżnicowanie osiągniętych wyników przez tę grupę.**

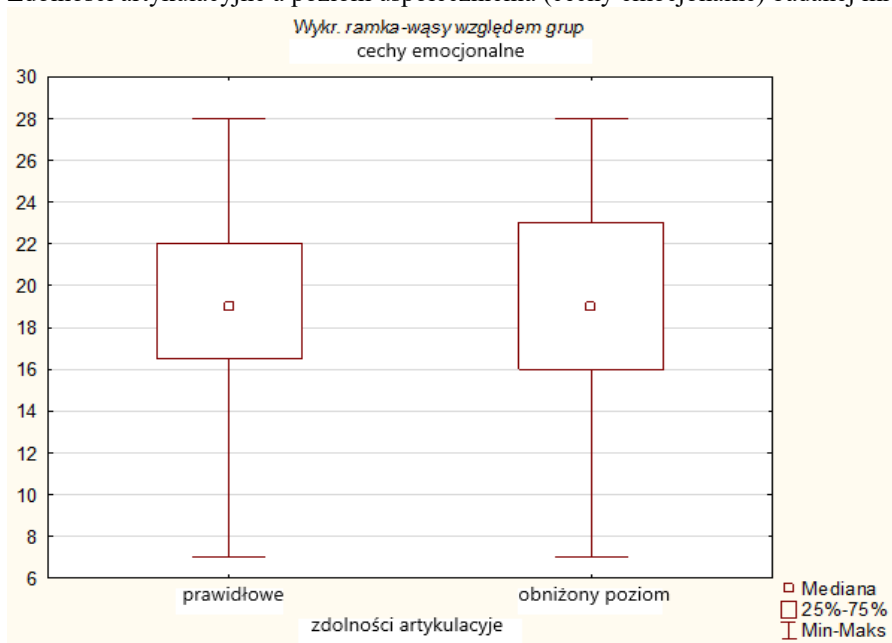
Wykres 10. Zdolności artykulacyjne a poziom uspołecznienia (cechy osobiste) badanej młodzieży



Źródło: Opracowanie własne.

Analiza wyników badania uspołecznienia w aspekcie cech osobistych wykazuje na zbliżony rozkład osiągniętych wyników w obu grupach, tj. młodzież z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi osiągnęła wyniki w przedziale 2-22, mediana dla tej grupy wynosi 16 (Me=16). Z kolei młodzież z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych osiągnęła wyniki w przedziale 3-22 przy medianie 17 (Me=17). Zdecydowane zróżnicowanie uwidacznia się w rozstępie ćwiartkowym (Q1-Q3), który w grupie młodzieży z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi stanowi 13-19, a w grupie młodzieży z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych wynosi 8-21, co świadczy o mniejszym zróżnicowaniu oraz osiągnięciu wyższych wyników przez grupę pierwszą.

Wykres 11. Zdolności artykulacyjne a poziom uspołecznienia (cechy emocjonalne) badanej młodzieży



Źródło: Opracowanie własne.

Wyniki badania aspektu cech emocjonalnych wskazują, że obie grupy uzyskiwały wyniki w przedziale 7-28, a mediany dla tych stanowiły 19 ( $Me=19$ ). Nieznaczne zróżnicowanie pomiędzy grupami uwidacznia się przy analizie rozstępu ćwiartkowego (Q1-Q3), który wskazuje na większe skumulowanie wyników wokół mediany w grupie młodzieży z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi (17-22) niż w grupie młodzieży z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych (16-23). Wyniki w badanych grupach są do siebie zbliżone. Można wnioskować, że **młodzież z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi osiąga nieznacznie wyższe wyniki w ocenie cech emocjonalnych.**

Tabela 33. Zdolności artykulacyjne a otrzymywane oceny z zachowania badanej młodzieży

Zmienna	Test U Manna-Whitneya (z poprawką na ciągłość) Względem zmiennej: Zdolności artykulacyjne									
	Sum.rang prawidłowa	Sum.rang nieprawidłowa	U	Z	p	Z popraw.	p	N ważn. prawidłowa	N ważn. nieprawidłowa	2*1str. dokł. p
Zachowanie - ocena	5919,5	1220,5	944,5	1,1	0,284	1,1	0,284	96	23	0,285

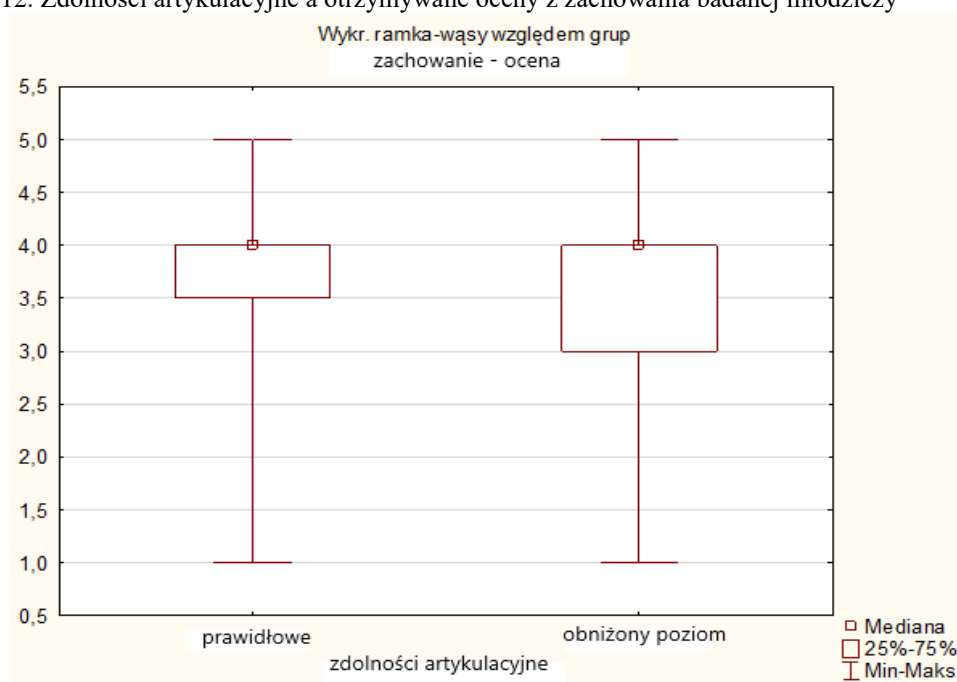
Źródło: Opracowanie własne.

Badanie dotyczące uzyskiwanych przez uczniów i uczennice ocen z zachowania wykazało, że suma rang wyników ( $SR=5919,5$ ) uzyskanych przez młodzież z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi jest zdecydowanie wyższa, niż suma rang



( $SR=1220,5$ ) wyników młodzieży z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych. Oznacza to, że **młodzież z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi otrzymuje wyższe oceny z zachowania niż młodzież z obniżonymi zdolnościami artykulacyjnymi**. Na osiągnięcie niższych wyników przez młodzież z obniżonymi zdolnościami artykulacyjnymi wskazuje także wartość  $U$  ( $U=944,5$ ), która jest niższa od sumy rang dla tej grupy. Wartość  $Z$  oraz  $p$  oznaczają, że różnice między grupami nie są istotne statystycznie. Porównanie ocen z zachowania dla obu grup zostało przedstawione na poniższym wykresie.

Wykres 12. Zdolności artykulacyjne a otrzymywane oceny z zachowania badanej młodzieży



Źródło: Opracowanie własne.

Z powyższego wykresu odczytuje się, że obie badane grupy uzyskały te same oceny z zachowania, porównując do tabeli 27 były to oceny: nieodpowiednie, poprawne, dobre, bardzo dobre, wzorowe. Na powyższej skali zostały tym ocenom przypisane wartości od 1 (nieodpowiednie) do 5 (wzorowe). Mediana zarówno dla młodzieży z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi, jak i młodzieży z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych stanowiła na obranej skali 4 (bardzo dobre). Jednak rozstęp ćwiartkowy ( $Q1-Q3$ ) świadczy, że wyniki uczniów i uczennic z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi są skumulowane wokół mediany, co świadczy o tym, że **zachowanie młodzieży z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi jest oceniane wyżej niż młodzieży z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych**.

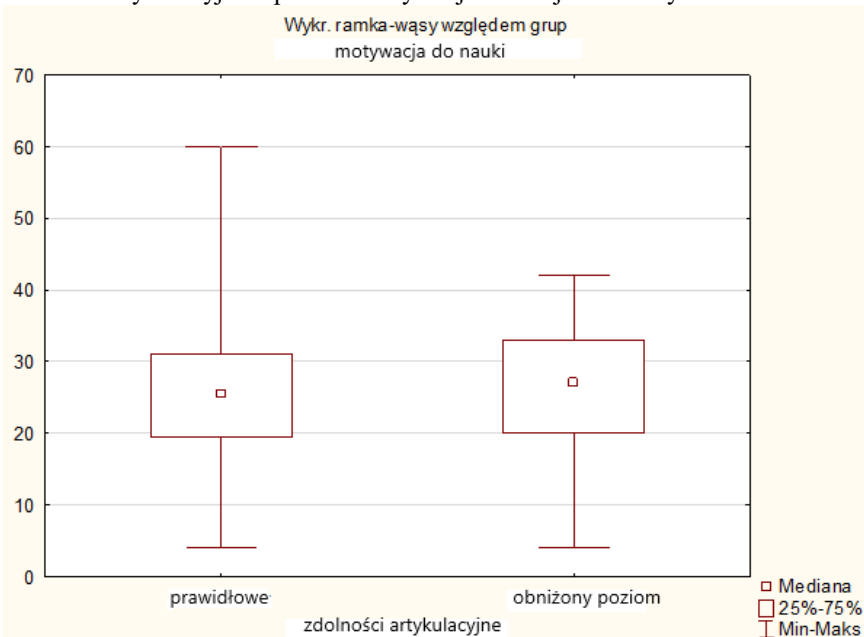
Tabela 34. Zdolności artykulacyjne a poziom motywacji badanej młodzieży do szkoły i osiągnięć szkolnych

Podskala	Test U Manna-Whitneya (z poprawką na ciągłość) Względem zmiennej: Zdolności artykulacyjne									
	Sum.rang prawidłowa	Sum.rang nieprawidłowa	U	Z	p	Z popraw.	p	N ważn. prawidłowa	N ważn. nieprawidłowa	2*1str. dokł. p
motyw. do nauki	5663	1477	1007	-0,6	0,516	-0,6	0,516	96	23	0,518
lęk szkolny	5654	1486	998	-0,7	0,477	-0,7	0,477	96	23	0,480
skala kłamstwa	5751	1389	1095	-0,1	0,954	-0,1	0,954	96	23	0,954

Źródło: Opracowanie własne.

Badanie poziomu motywacji młodzieży do szkoły i osiągnięć szkolnych uwzględnia trzy podskale: motywację do nauki, lęk szkolny oraz kontrolną skalę kłamstwa. Z uzyskanych danych odczytujemy, że sumy rang wyników uzyskanych przez młodzież z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi są zdecydowanie wyższe, niż wyników młodzieży z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych. Oznacza to, że **młodzież z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi uzyskała wyższe wyniki z badaniu poziomu motywacji do nauki i osiągnięć szkolnych niż młodzież z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych**. Świadczą o tym również wartości U, które są niższe od sumy rang dla wyników młodzieży z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych. Wartość Z oraz p oznaczają, że różnice między grupami nie są istotne statystycznie. Porównanie wyników obu grup dla poszczególnych podskal zostało zaprezentowane na poniższych wykresach.

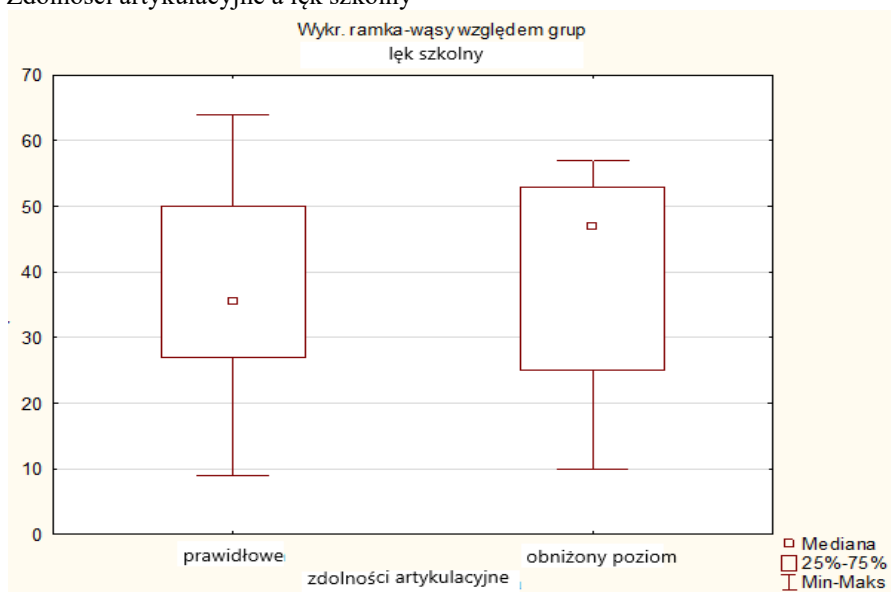
Wykres 13. Zdolności artykulacyjne a poziom motywacji badanej młodzieży do nauki



Źródło: Opracowanie własne.

Wyniki badania motywacji do nauki wskazują, że zakres uzyskiwanych punktów przez młodzież z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi jest zdecydowanie większy (5-60) niż zakres punktów uzyskiwanych przez młodzież z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych (5-43), co wskazuje na większe rozproszenie uzyskiwanych wartości przez młodzież z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi. Mediany w badanych grupach są do siebie zbliżone i wynoszą dla pierwszej grupy 26 ( $Me=26$ ), a dla drugiej grupy 27 ( $Me=27$ ). Także w obu badanych grupach rozstęp ćwiartkowy ( $Q1-Q3$ ) wskazuje na skumulowanie wyników wokół mediany. Jednakże w grupie młodzieży z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi przeważają obserwacje powyżej mediany, a w grupie młodzieży z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych przeważają obserwacje poniżej wartości środkowej. Świadczy to o tym, że **w grupie uczniów i uczennic z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi przeważają osoby o wyższych wynikach motywacji do nauki.**

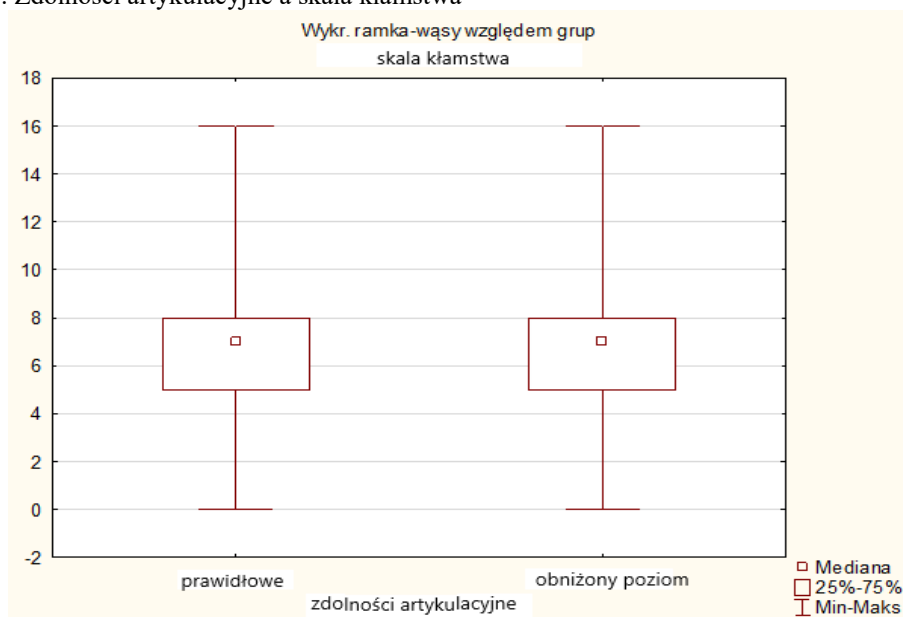
Wykres 14. Zdolności artykulacyjne a lęk szkolny



Źródło: Opracowanie własne.

Analiza wyników badających lęk szkolny wskazuje, że rozpiętość uzyskiwanych punktów w grupie młodzieży z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi jest szersza (9-65) niż w grupie młodzieży z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych (10-58). Mediana dla pierwszej badanej grupy wynosi 35 ( $Me=35$ ), a dla drugiej grupy 48 ( $Me=48$ ). Rozpiętość ćwiartkowa (Q1-Q3) w gronie młodzieży z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi jest bardziej skumulowana wokół mediany (28-50) niż w gronie młodzieży z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych (25-54), co świadczy o bliższym skumulowaniu wyników wokół mediany w pierwszej badanej grupie. Ponadto uwzględniając stosunek rozpiętości uzyskiwanych wyników od mediany odczytujemy, że **w grupie młodzieży z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi przeważają osoby uzyskujące wyniki powyżej wartości średniej**, a w grupie młodzieży z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych zdecydowanie przeważają osoby o wynikach niższych od mediany.

Wykres 15. Zdolności artykulacyjne a skala kłamstwa



Źródło: Opracowanie własne.

Powyższy wykres dla skali kłamstwa wskazuje, że prezentuje się on identycznie dla obu badanych grup. Uzyskiwane wartości zarówno dla młodzieży z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi, jak obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych, wynoszą: rozpiętość wyników: 0-16; mediana: 7 ( $Me=7$ ) oraz rozstęp ćwiartkowy 5-8. Wskazuje to, że obie badane grupy uzyskały takie same wyniki w zakresie skali kłamstwa, której celem było sprawdzenie, czy większość osób odpowiada w typowy sposób. Uzyskane wyniki świadczą o braku występowania skrajnych odstępstw od wzorca odpowiedzi.

Tabela 35. Zdolności artykulacyjne a poziom samooceny sprawności artykulacyjnych badanej młodzieży

Zmienne	Test U Manna-Whitneya (z poprawką na ciągłość) Względem zmiennej: Zdolności artykulacyjne									
	Sum.rang prawidłowa	Sum.rang nieprawidłowa	U	Z	p	Z popraw.	p	N ważn. prawidłowa	N ważn. nieprawidłowa	2*1str. dokł. p
SZA	6214	926	650	3,1*	0,002*	3,1*	0,002*	96	23	0,001*

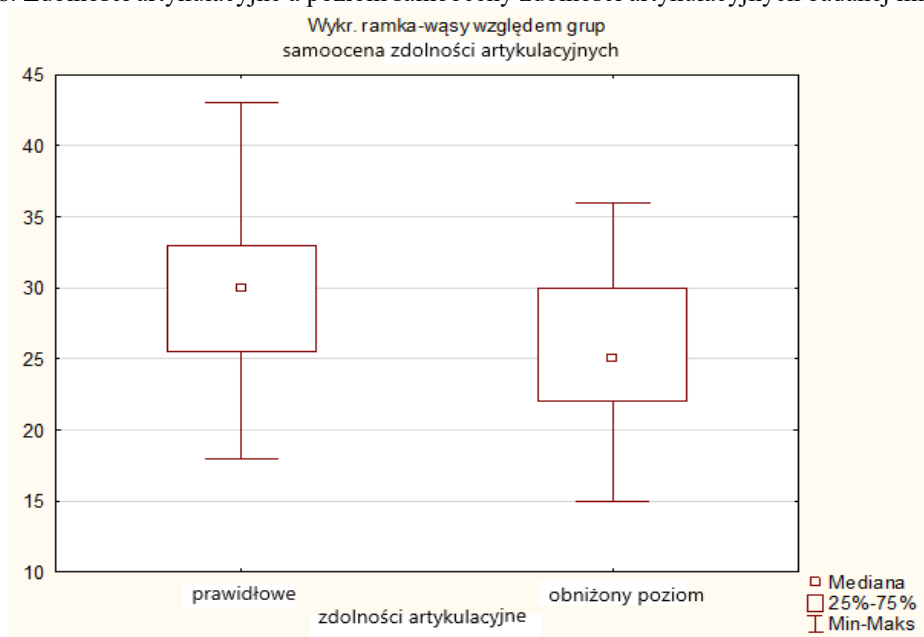
\* $p<0,05$ ; wynik istotny statystycznie

Źródło: Opracowanie własne.

Badanie poziomu samooceny zdolności artykulacyjnych wykazało, że młodzież z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi osiągała zdecydowanie wyższe wyniki niż młodzież z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych, o czym świadczy różnica pomiędzy sumami rang dla porównywanych grup. Na podstawie uzyskanych danych

można wnioskować, że **młodzież z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi ma wyższą samoocenę zdolności artykulacyjnych**. Różnice między grupami są istotne statystycznie. Poniżej został zaprezentowany wykres prezentujący rozkład danych dla badanych grup.

Wykres 16. Zdolności artykulacyjne a poziom samooceny zdolności artykulacyjnych badanej młodzieży



Źródło: Opracowanie własne.

Z powyższego wykresu odczytuje się, że młodzież z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi uzyskała wyniki w przedziale 18-43, a młodzież z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych w przedziale 15-36. Rozstęp ćwiartkowy jest zbliżony w obu grupach i wynosi dla wyników młodzieży z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi 26-33, a dla wyników młodzieży z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych 23-30, co świadczy o podobnym skumulowaniu wyników wokół mediany. Jednakże mediana w pierwszej grupie wynosi 30 ( $Me=30$ ) i jest wyższa od mediany uzyskanej w drugiej grupie 25 ( $Me=25$ ), co świadczy o uzyskaniu **wyższych wyników samooceny zdolności artykulacyjnych w gronie młodzieży z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi**.

### **5.3.1. Wstępne wnioski dotyczące oceny związku pomiędzy zdolnościami artykulacyjnymi a funkcjonowaniem psychospołecznym badanej młodzieży w środowisku szkolnym**

Na podstawie uzyskanych danych można wnioskować, że **zdolności artykulacyjne różnicują funkcjonowanie psychospołeczne młodzieży w środowisku szkolnym**. Dokonane analizy wskazują, że:

- W grupie młodzieży z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi wyniki samooceny były ogólnie wyższe niż w grupie młodzieży z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych.
- Młodzież z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi uzyskała znacząco wyższe wyniki w ocenie interakcji społecznych niż młodzież z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych.
- W badaniu uspołecznienia młodzież z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi została wyżej oceniona przez wychowawców i wychowawczynie niż młodzież z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych.
- Młodzież z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi otrzymuje wyższe oceny zachowania niż młodzież z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych.
- Młodzież z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi uzyskała wyższe wyniki z badania poziomu motywacji do nauki i osiągnięć szkolnych niż młodzież z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych.
- Młodzież z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi ma wyższą samoocenę zdolności artykulacyjnych niż młodzież z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych.

Młodzież z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi osiągnęła ogólnie wyższe wyniki w zakresie badania samooceny niż młodzież z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych. Na podstawie rozkładu danych można wnioskować, że zbliżona wysoka samoocena badanej młodzieży może wynikać ze zbliżania się do granicy wczesnego okresu dorastania, w którym stopniowo zauważa się wzrost samooceny. Inne uzasadnienie można zbudować w oparciu o wcześniejsze wnioskowanie dotyczące wysokiej samooceny posiadanych zdolności artykulacyjnych oraz samoświadomości towarzyszących nieprawidłowości, czyli zdawania sobie sprawy ze swoich zaburzeń wymowy. Jednakże w odniesieniu do rozważań teoretycznych opisujących zróżnicowanie w wynikach

samooceny uczniów i uczennic z zaburzeniami mowy i prawidłowo artykułujących, ze wskazaniem na zaniżoną samoocenę w grupie z obniżoną zdolnością artykulacyjną (Jopkiewicz, 2001; Skorek, 2008a,b; Hamerlińska-Latecka, 2012; Skolimowska-Gradek, 2013; Błeszyński, 2014; Zając, 2014; Sołtys-Chmielowicz, 2016; Minczakiewicz, 2017), należy stwierdzić, że nie zostały one w przeprowadzonych badaniach potwierdzone. Niniejsze dane można porównać do uzyskanych przez autorkę wyników badań pilotażowych prowadzonych w grupie młodzieży licealnej, których celem także było poznanie samooceny uczniów i uczennic z wadą wymowy oraz bez wad wymowy, których wyniki wskazywały na występowanie zawyżonej samooceny w dwóch badanych grupach (Giziewska, 2021).

Zważając na znaczenie relacji interpersonalnych młodzieży z rówieśnikami można wnioskować, że uzyskane niższe wyniki przez uczniów i uczennice z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych przekładać się mogą na pogorszenie relacji z kolegami i koleżankami. Świadomość posiadanych zaburzeń mowy oraz jednoczesna dbałość o pozytywny wizerunek i odbiór przez rówieśników (ekspozycja społeczna własnej osoby w zakresie nieujawniania wad) może przekładać się na niższe ocenianie swoich interakcji przez młodzież z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych związany z obawą przed właściwym odbiorem komunikatu. Uzyskane w badaniu dane potwierdzają opisywane w literaturze trudności osób z zaburzeniami mowy w nawiązywaniu i podtrzymywaniu satysfakcjonujących relacji interpersonalnych, których konsekwencje mogą przekładać się na funkcjonowanie emocjonalne i społeczne człowieka (Rice, Sell, Hadley, 1991; Emiluta-Rozya, 1994; Fujiki, Brinton, Todd, 1996; Komar, 2005; McCabe'a, Marshall, 2006; Błeszyński, 2008; Skorek, 2008; Panasiuk, 2011; Pluta-Wojciechowska, 2013; Sołtys-Chmielowicz, 2016; Minczakiewicz, 2017; Starz, Nowak-Starz, 2021).

Nawiązując do szeroko opisywanych rozważań dotyczących konsekwencji zmagania się z zaburzeniami mowy w wymiarze funkcjonowania emocjonalnego, społecznego, psychicznego czy edukacyjnego można przypuszczać, że uzyskane niższe wyniki przez młodzież z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych wskazują na doświadczanie negatywnych następstw swoich trudności artykulacyjnych w środowisku szkolnym. Mogą one decydować o wyznaczeniu swojego miejsca w społeczeństwie, które jest jednym z głównych zadań rozwojowych prowadzącym do ukształtowania tożsamości. Pozycja danej osoby w społeczeństwie wpływa na jej samoświadomość, percepcje siebie, ocenę własnych kompetencji (Błeszyński, 2014b). Doświadczanie wpływu nieprawidłowości artykulacyjnych przekłada się na osiągnięcia szkolne, interakcje



z nauczycielami i rówieśnikami, pozycję socjometryczną w klasie, kształtowanie samooceny, samoakceptacji, poziomu aspiracji (Skorek, 2008, s. 7). Jednakże funkcjonowanie w środowisku szkolnym wymusza na młodzieży nawiązywanie kontaktów interpersonalnych, które stanowią ważny element spełnienia, zadowolenia i satysfakcji, a jednocześnie mogą generować stres i obawę przed zrozumieniem komunikatu. To z kolei może prowadzić do izolacji od środowiska rówieśniczego, a także powodować trudności w nauce i funkcjonowaniu emocjonalnym (Sawa, 1991; Jopkiewicz, 2001; Kochanowska, 2012; Chmielowska-Marmucka, Górska, 2015; Sołtys-Chmielowicz, 2016).

Zestawiając uzyskane wyniki z rozważaniami teoretycznymi można przypuszczać, że osiągnięcie niższych wyników z zachowania przez młodzież z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych wynika z doświadczania niepowodzeń komunikacyjnych, a przejawianie zachowań nieadekwatnych czy niepożądanych społecznie stanowi ucieczkę przed koniecznością sprostania sytuacjom komunikacyjnym, które generują stres. Przejawianie zachowań nieakceptowanych społecznie może także świadczyć o pojawiających się trudnościach przystosowawczych (Sawa, 1990; Sawa, 1991; Skorek, 2000; Pituła, Kitlińska-Król, 2009; Klonowska, 2016; Minczakiewicz, 2017). Zachowanie jest ważnym czynnikiem w nawiązywaniu relacji rówieśniczych, a uczniowie i uczennice z zaburzeniami mowy przejawiając nieakceptowane społecznie zachowania często są wykluczani z życia klasy i szkoły (Jopkiewicz, 2001), co może również tłumaczyć osiągnięcie niższych wyników w aspekcie cech emocjonalnych w grupie badanej młodzieży z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych.

Uzyskane dane potwierdzają również prezentowane w rozważaniach teoretycznych założenia o konsekwencjach zaburzeń mowy uwidaczniających się na gruncie edukacyjnym (Panasiuk, 2011; Krzyżyk, 2012; Michalak-Widera, Mućko, 2013; Dębińska-Gustaw, 2015; Minczakiewicz, 2017; Mistal, 2018; Szpunar, 2019). Uczniowie i uczennice z zaburzeniami mowy w środowisku szkolnym wyróżniają się mniejszą motywacją do nauki, niższym poziomem uspołecznienia oraz przyhamowaniem w kontaktach społecznych. Przytaczane badania również wskazują, że słabsze wyniki w nauce w gronie uczniów i uczennic z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych najprawdopodobniej są rezultatem kilku powiązanych z sobą czynników, takich jak obniżenie bądź brak aktywności podczas zajęć szkolnych, wzmożone napięcie emocjonalne, podwyższony lęk przed mówieniem (Kochanowska, 2012; Starz, Nowak-Starz, 2021).

Z kolei badanie samooceny zdolności artykulacyjnych można porównać z badaniem samooceny parcjalej, czyli z perspektywy szczegółowego obszaru. Na podstawie wyników zbiorczych oraz wysuwanych wniosków o przejawianiu przez badaną młodzież wysokiego stopnia świadomości posiadanych umiejętności artykulacyjnych, można przypuszczać, że istotna różnica pomiędzy badanymi grupami wynika właśnie z posiadanej wiedzy na temat towarzyszących trudności, które uwidaczniają się w podejmowanych sytuacjach komunikacyjnych. Porównując przykład, przekładania wysokich wyników samooceny zdolności poznawczych na uzyskiwane osiągnięcia szkolne, tym samym świadomość występujących trudności artykulacyjnych może być przekładana na niższą ocenę własnych umiejętności artykulacyjnych.

Badania dotyczące oceny związku pomiędzy zdolnościami artykulacyjnymi a funkcjonowaniem psychospołecznym badanej młodzieży w środowisku szkolnym prowadziły do weryfikacji następujących hipotezy, które zostały zaprezentowane w tabeli 36.

Tabela 36. Weryfikacja hipotez (H4, H4.1, H4.2, H4.3, H4.4, H4.5, H4.6)

Hipoteza	Weryfikacja
(H4) Tak, zdolności artykulacyjne różnicują funkcjonowanie psychospołeczne młodzieży w środowisku szkolnym.	Zdolności artykulacyjne różnicują funkcjonowanie psychospołeczne młodzieży z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi oraz młodzieży z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych, na co wskazuje także weryfikacja hipotez szczegółowych.
(H4.1) Młodzież z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych uzyska niższe wyniki w zakresie samooceny w porównaniu z rówieśnikami, u których zdiagnozowano prawidłowy poziom zdolności artykulacyjnych.	W grupie młodzieży z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi wyniki samooceny były ogólnie wyższe niż w grupie młodzieży z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych.
(H4.2) Młodzież z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych uzyska niższe wyniki w ocenie interakcjach społecznych w porównaniu z rówieśnikami, u których zdiagnozowano prawidłowy poziom zdolności artykulacyjnych.	Młodzież z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi uzyskała znacząco wyższe wyniki w ocenie interakcji społecznych niż młodzież z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych.
(H4.3) Młodzież z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych uzyska niższe wyniki w ocenie poziomie uspołecznienia w porównaniu z rówieśnikami, u których zdiagnozowano prawidłowy poziom zdolności artykulacyjnych.	W badaniu uspołecznienia młodzież z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi została wyżej oceniona przez wychowawców i wychowawczynie niż młodzież z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych.
(H4.4) Młodzież z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych uzyska niższe wyniki w zakresie uzyskiwanych ocen z zachowania w porównaniu z rówieśnikami, u których zdiagnozowano prawidłowy poziom zdolności artykulacyjnych.	Młodzież z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi otrzymuje wyższe oceny zachowania niż młodzież z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych.
(H4.5) Młodzież z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych uzyska niższe wyniki w zakresie motywacji do szkoły i osiągnięć szkolnych w porównaniu z rówieśnikami, u których	Młodzież z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi uzyskała wyższe wyniki z badania poziomu motywacji do nauki i osiągnięć szkolnych niż młodzież z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych.

zdiagnozowano prawidłowy poziom zdolności artykulacyjnych.	
(H4.6) Młodzież z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych uzyska niższe wyniki w zakresie samooceny zdolności artykulacyjnych w porównaniu z rówieśnikami, u których zdiagnozowano prawidłowy poziom zdolności artykulacyjnych.	Młodzież z prawidłowymi zdolnościami artykulacyjnymi ma wyższą samoocenę zdolności artykulacyjnych niż młodzież z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych.

Źródło: Opracowanie własne.

## **Dyskusja nad wynikami badań oraz implikacje dla praktyki logopedycznej i pedagogicznej**

Niniejsza praca powstała z połączenia pasji do wykonywanego zawodu logopedy oraz pedagoga specjalnego, a także zainteresowań naukowych, które doprowadziły badaczkę do refleksji wskazujących na niedostateczne wsparcie logopedyczne udzielane młodzieży w szkołach oraz zbyt małe zainteresowanie daną tematyką przez innych specjalistów. Podejmowana praca dotyczy zdolności artykulacyjnych<sup>68</sup> definiowanych jako swoista predyspozycja każdego człowieka warunkująca możliwość realizacji głosek, stanowiąca podstawę procesu porozumiewania się oraz funkcjonowania psychospołecznego w wymiarze samooceny, interakcji społecznych, poziomu uspołecznienia oraz oceny zachowania. Celowo zastosowano termin zdolności artykulacyjne, ponieważ starano się podkreślić potencjał i możliwości młodzieży, zamiast skupiać się na diagnozowanych nieprawidłowościach artykulacyjnych.

Podjęte działania dążyły do poznania związku pomiędzy zdolnościami artykulacyjnymi a psychospołecznym funkcjonowaniem młodzieży w środowisku szkolnym. Uzyskane wyniki oraz wysunięte na ich podstawie wnioski mają kluczowe znaczenie dla praktyk podejmowanych w obszarze pedagogiki oraz logopedii, gdyż ukazują, jak ważne jest wsparcie młodzieży w zakresie ich zdolności artykulacyjnych dla ich pełnego i harmonijnego rozwoju psychospołecznego. Praca podkreśla, jak ważne jest holistyczne podejście do edukacji i terapii logopedycznej młodzieży, które ma wpływ na funkcjonowanie w środowisku szkolnym.

W rozważaniach teoretycznych przytaczano wyniki badań wskazujące na utrzymujący od lat wysoki wskaźnik zaburzeń mowy wśród dzieci i młodzieży w wieku szkolnym. Z uzyskanych danych wynika, że połowa z badanych uczęszczała na zajęcia logopedyczne prowadzone w szkole, z czego w mowie 19% młodzieży nadal występuje obniżony poziom zdolności artykulacyjnych. Dlatego należy zwracać uwagę oraz monitorować efekty utrzymujące się po zakończeniu usprawniania logopedycznego, np. poprzez diagnozowanie kontrolne w trakcie roku szkolnego oraz współpracę w nauczycielami i nauczycielkami poprzez zbieranie od nich informacji zwrotnych o stanie

---

<sup>68</sup> Definicja ta wskazuje na odniesienie zdolności artykulacyjnych do umiejętności kontrolowania oraz precyzyjnego wykonywania ruchów narządów mowy w celu wydawania określonych dźwięków (głosek) oraz tworzenia zrozumiałych i poprawnych artykulacyjnie struktur dźwiękowych (wypowiedzi) (s. 60 niniejszej pracy).

mowy uczniów i uczennic oraz poprzez wspólne dbanie i kontrolowanie poprawności wypowiedzi podopiecznych. Ponadto utrzymujący się obniżony poziom zdolności artykulacyjnych jest sygnałem wskazującym na konieczność kontynuacji usprawniania logopedycznego także w klasach starszych, aby umożliwić pełną automatyzację wypracowanych głosek w mowie spontanicznej. Istnieje potrzeba długoterminowego wsparcia i regularnej terapii, nawet po zakończeniu etapu edukacji wczesnoszkolnej. Należy zwiększać liczbę godzin pracy logopedów w szkołach, aby umożliwić skuteczne wsparcie dla wszystkich uczniów potrzebujących interwencji.

Analiza badań dotyczących zdolności artykulacyjnych młodzieży ukazuje jeszcze więcej kluczowych aspektów, do których należy m.in. świadomość własnych trudności. Większość z badanej młodzieży jest świadoma swoich problemów artykulacyjnych, co może zostać pozytywnie wykorzystane w procesie terapeutycznym. Samodzielne rozpoznawanie, a może nawet akceptacja swoich trudności może motywować do większego zaangażowania w proces terapii oraz dążenia do wypracowania jak najszybszych efektów. Organizowanie i planowanie zajęć dla uczniów i uczennic klas starszych wymaga od specjalistów indywidualizacji podejścia. Terapia powinna być dostosowana do specyfiki zaburzeń i wieku.

Rozważania teoretyczne opisujące rozwój osobowości nastolatków wskazują, że samoocena młodzieży charakteryzuje się początkowym spadkiem w wczesnej adolescencji, by później stopniowo wzrastać, odzwierciedlając intensywne zmiany charakterystyczne dla tego okresu. Młodzież ocenia siebie w kontekście konkretnych działań i umiejętności, takich jak wyniki w nauce, a to wpływa na ich samoocenę. Analiza literatury wskazuje, że rozwój psychospołeczny młodzieży zależny jest od środowiska, w którym dorasta, zwracając szczególną uwagę na znaczenie relacji rówieśniczych dla budowania poczucia bezpieczeństwa, własnej wartości i kształtowania tożsamości. Uzyskane wyniki badań potwierdzają, że dla badanej młodzieży ważne są umiejętności społeczne i budowanie satysfakcjonujących relacji, co jest charakterystyczne dla związków rówieśniczych w okresie wczesnej adolescencji. Wskazują także na tendencję do nieujawniania własnych wad i mniejszą wagę przywiązywaną do bycia popularnym w szkole. Ponadto, oceny zachowania i motywacji do nauki młodzieży sugerują, że dorastający starają się dostosować do oczekiwań społecznych, jednocześnie mierząc się z obawami związanymi z ocenami i oczekiwaniami dorosłych, co wpływa na ich stosunek do edukacji szkolnej.

Kolejną ważną kwestią jest świadomość konsekwencji płynących z doświadczania zaburzeń wymowy. Obniżony poziom zdolności artykulacyjnych prowadzi do problemów emocjonalnych, społecznych i edukacyjnych, takich jak zaniżone poczucie własnej wartości, trudności w relacjach rówieśniczych, czy osiągnięcie niższych wyników w nauce. Dlatego w procesie usprawniania logopedycznego należy uwzględniać także działania wspierające rozwój emocjonalny, społeczny i poznawczy uczniów i uczennic. Należy także tworzyć w szkołach warunki, które wspierają interakcje społeczne, promują współpracę oraz wzajemne zrozumienie i szacunek. Działania te prowadzą do rozwijania umiejętności społecznych i budowania satysfakcjonujących relacji rówieśniczych.

Analiza psychospołecznego funkcjonowania młodzieży w środowisku szkolnym dostarcza równie ważnych informacji, które mogą być wykorzystane w praktyce logopedycznej i pedagogicznej. Wysoki poziom samooceny u większości badanej młodzieży jest zjawiskiem pozytywnym, jednak należy zwrócić uwagę na wsparcie tych uczniów i uczennic, którzy mogą mieć z nią problemy, bądź kryją niską samoocenę za fasadą pewności siebie. Niska samoocena wskazuje na potrzebę wsparcia w obszarze radzenia sobie z emocjami, rozwijania wytrwałości i sumienności oraz wzmocnienia poczucia własnej wartości. Wczesna adolescencja jest czasem, w którym samoocena zaczyna wzrastać, dlatego specjaliści powinni wspierać młodzież w procesie samopoznania i budowania pozytywnego obrazu samego siebie.

Wielokrotnie podkreślano znaczenie grupy rówieśniczej dla dorastających uczniów i uczennic, która oprócz wsparcia emocjonalnego jest również elementem w procesie uspołecznienia. Wskazane jest, aby logopedzi, nauczyciele i wychowawcy wykorzystywali ten fakt w swojej pracy, promując pozytywne relacje i ucząc młodzież, jak radzić sobie z wyzwaniami napotykanymi w relacjach interpersonalnych.

Kolejnym wyzwaniem, przez którym stają pedagodzy i specjaliści szkolni jest zrozumienie i poszukiwanie ścieżek wsparcia uczniów i uczennic w przejawianym lęku szkolnym. Należy niwelować obawy młodzieży związane z ocenami, presją oraz oczekiwaniami, promując zdrowe podejście do nauki i oceniania oraz w odpowiedni sposób motywować do nauki. Zrozumienie zmieniających się priorytetów i motywacji młodzieży w okresie dojrzewania jest podstawą w pracy specjalistów. Należy stworzyć środowisko edukacyjne, które uwzględnia te zmiany i promuje zaangażowanie w naukę poprzez pozytywne metody motywacji. Mniejsza presja może się również przekładać na zaangażowanie oraz uzyskiwane efekty w prac terapeutycznej, ponieważ minimalizacja

obciążenia uczniów i uczennic obowiązkami szkolnymi pozwala na zainwestowanie czasu wolnego na wykonywanie ćwiczeń i pracę nad prawidłową artykulacją.

Dokonując przeglądu literatury można odnaleźć liczne przykłady oraz opisy konsekwencji występowania zaburzeń mowy przekładających się na funkcjonowanie społeczne, emocjonalne, fizyczne, psychiczne czy poznawcze. W świetle przeprowadzonych badań dotyczących zdolności artykulacyjnych młodzieży i ich wpływu na funkcjonowanie psychospołeczne w środowisku szkolnym najistotniejszą implikacją dla praktyki logopedycznej i pedagogicznej powinno być wspieranie oraz wzmacnianie młodzieży z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych w środowisku szkolnym. Uzyskane wyniki wskazują na niższą samoocenę wśród młodzieży z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych. W związku z tym, ważne jest, aby pedagodzy skupili się na działaniach wzmacniających pozytywny obraz samego siebie wśród tych uczniów, w tym poprzez prace oraz monitorowanie ich zdolności artykulacyjnych. Młodzież z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych może doświadczać trudności w interakcjach społecznych. Pedagodzy i logopedzi powinni promować aktywności i programy, które rozwijają umiejętności społeczne i budują pewność siebie w kontaktach z rówieśnikami oraz osobami dorosłymi.

Kolejnym aspektem w pracy edukacyjnej i terapeutycznej jest uwzględnianie potrzeb młodzieży z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych w planowaniu wdrażanych w szkołach oddziaływań. Obniżony poziom zdolności artykulacyjnych wpływa na wyniki szkolne i motywację do nauki. Należy dostosować metody nauczania i oceniania, uwzględniając indywidualne potrzeby i możliwości uczniów i uczennic z zaburzeniami mowy. Ponadto należy nieustannie pogłębiać własną wiedzę oraz wykazywać się zrozumieniem i świadomością konsekwencji w obszarze funkcjonowania poznawczego i edukacyjnego młodzieży zmagającej się z trudnościami artykulacyjnymi.

Szczególną rolą wychowawców jest praca nad integrowaniem klasy oraz budowaniem akceptacji w środowisku szkolnym młodzieży z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych. Działania te powinny być nastawione na rzecz budowania środowiska szkolnego, które jest otwarte i akceptujące różnorodność, w tym różnice w posiadanych zdolnościach artykulacyjnych, aby zapobiegać wykluczeniu i stygmatyzacji. Pedagodzy i logopedzi zobowiązani są również do wspierania młodzieży z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych w procesie akceptacji własnych trudności oraz odkrywania i bazowania na własnych zasobach, które można wykorzystać

w procesie usprawniania logopedycznego. Istotna jest praca nad samoakceptacją i rozumieniem, że obniżony poziom zdolności artykulacyjnych nie wyznacza wartości ani możliwości osiągnięć danej osoby, a także uświadamianie, że systematyczna praca prowadzi do poprawy artykulacji oraz pełnej zdolności artykulacyjnej.

Analiza literatury wykazała, że młodzież zmagająca się z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych doświadcza trudności w wymiarze edukacyjnym, społecznym, emocjonalnym, psychicznym. Uzyskane dane również jednoznacznie wskazują, że młodzież z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych osiąga niższe wyniki we wszystkich badanych zakresach. Świadczy to o wpływie zdolności artykulacyjnych na funkcjonowanie psychospołeczne młodzieży w środowisku szkolnym. Konsekwencje utrzymujących się problemów z artykulacją wykraczają poza samą sferę mowy. Uwidaczniają się one w sferze emocjonalnej, gdzie mogą przyczyniać się do obniżonej samooceny i poczucia izolacji, w obszarze edukacyjnym, wpływając na osiągnięcia szkolne i uczestnictwo w życiu klasy oraz w relacjach społecznych, gdzie mogą ograniczać zdolność do nawiązywania i utrzymywania zadowalających relacji z rówieśnikami, a także wycofanie z relacji z dorosłymi, w tym pedagogami i logopedami pracującymi w szkołach.

Wsparcie osób z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych w środowisku szkolnym jest zatem niezmiernie ważne. Zapewnienie odpowiedniej pomocy i wsparcia dla tych uczniów i uczennic ma kluczowe znaczenie nie tylko dla ich zdolności komunikacyjnych, ale także dla ich ogólnego dobrostanu i sukcesu edukacyjnego. Interwencje pedagogiczne i logopedyczne mogą pomóc w poprawie zdolności artykulacyjnych, co z kolei może pozytywnie wpłynąć na samoocenę, interakcje społeczne i wyniki w nauce. Ponadto, stworzenie w szkole środowiska akceptacji i zrozumienia dla trudności młodzieży z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych może przyczynić się do poprawy ich ogólnego samopoczucia i integracji społecznej z rówieśnikami. Zatem wsparcie edukacyjne oraz logopedyczne młodzieży z problemami artykulacyjnymi w środowisku szkolnym nie tylko przyczynia się do ich poprawy zdolności artykulacyjnych, ale również odgrywa kluczową rolę w ich całościowym rozwoju jako osób funkcjonujących w społeczeństwie.

Inspiracją do podjęcia tematyki zdolności artykulacyjnych jako wyznacznika funkcjonowania psychospołecznego młodzieży w środowisku szkolnym było kierowanie się wielokrotnie analizowanymi w literaturze przedmiotu doniesieniami uznającymi mowę (zdolności artykulacyjne) za kluczową zdolność człowieka mającą wpływ na wszystkie obszary życia psychicznego i społecznego oraz o tym, że zaburzenia mowy (obniżony



poziom zdolności artykulacyjnych) niosą wielowymiarowe konsekwencje wpływające na zdolność do pełnego uczestniczenia w społeczności. Ponadto autorka zdecydowała się podjąć niniejszą tematykę, ponieważ miała świadomość, że w środowisku szkolnym funkcjonuje młodzież zmagająca się z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych. W pracy przyjęto teoretyczne ramy opracowane przez E.H. Eriksona, który określa okres adolescencji jako kluczowy dla kształtowania tożsamości. Obniżony poziom zdolności artykulacyjnych może mieć znaczący wpływ na psychospołeczne funkcjonowanie młodzieży, co w okresie dojrzewania może utrudniać prawidłowe formowanie się tożsamości. Podsumowując, należy stwierdzić, że głównym wnioskiem płynącym z pracy jest potrzeba wsparcia młodzieży w tym kluczowym okresie, by pomóc im w przezwyciężaniu trudności związanych z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych i wspierać ich w kształtowaniu dojrzałej tożsamości.

## Zakończenie

Podjęta praca wynika z połączenia pasji autorki do zawodu logopedy i pedagoga specjalnego z jej zainteresowaniami naukowymi, skupiając się na istotnym zagadnieniu zdolności artykulacyjnych młodzieży i ich wpływu na funkcjonowanie psychospołeczne w środowisku szkolnym. Przyjęto perspektywę zdolności artykulacyjnych jako predyspozycji każdego człowieka warunkującej możliwość realizacji głosek, stanowiącej podstawę procesu porozumiewania się oraz funkcjonowania psychospołecznego, co pozwoliło podkreślić możliwości i potencjał młodzieży zamiast koncentrować się na ich problemach.

W rozważaniach podkreślano związek logopedii z pedagogiką, pokazując, jak współpraca między tymi dyscyplinami przyczynia się do skutecznego wsparcia osób z trudnościami w mowie i komunikacji. Starano się wykazać, że logopedia wykorzystuje metody pedagogiczne w swoich działaniach, a współpraca logopedów i pedagogów w środowisku szkolnym jest kluczowa dla wszechstronnego dbania o zdolności artykulacyjne młodzieży oraz wspierania ich funkcjonowania psychospołecznego.

Wsparcie logopedyczne w szkołach jest niezbędne dla pełnego i harmonijnego rozwoju młodzieży, a utrzymujący się obniżony poziom zdolności artykulacyjnych wymaga długoterminowego wsparcia, regularnej terapii i systematycznej pracy. Ważne jest holistyczne podejście do edukacji i terapii logopedycznej, które wpływa na funkcjonowanie uczniów w środowisku szkolnym. Wyniki badań ukazują potrzebę wsparcia młodzieży z obniżonym poziomem zdolności artykulacyjnych, nie tylko w aspekcie mowy, ale także w wymiarze funkcjonowania psychospołecznego.

Praca pozwoliła autorce na dostrzeżenie jeszcze większej potrzeby organizowania wszechstronnego wsparcia logopedycznego w szkołach, które powinno obejmować wszystkich uczniów i uczennice, niezależnie od poziomu ich zdolności artykulacyjnych. Zauważa, że wyniki badań nie tylko dostarczają cennych informacji na temat związku zdolności artykulacyjnych z funkcjonowaniem psychospołecznym młodzieży, ale również otwierają drogę do dalszych, pogłębionych badań w tej dziedzinie. Włożony w pracę wysiłek oraz uzyskane wnioski mają kluczowe znaczenie dla praktyki pedagogicznej i logopedycznej, podkreślając znaczenie wsparcia funkcjonowania psychospołecznego młodzieży w pełnym spektrum ich rozwoju.

Pragnę serdecznie podziękować wszystkim osobom, które wsparły mnie w trakcie tworzenia tej pracy. Szczególne wyrazy wdzięczności kieruję do promotorów pracy: profesora Jacka Jarosława Błęszyńskiego oraz profesor Agnieszki Hamerlińskiej, którzy swoim doświadczeniem, wiedzą i cennymi wskazówkami przyczynili się do jej powstania. Merytoryczny wkład okazał się nieoceniony i miał znaczący wpływ na ostateczny kształt dysertacji. Ta praca jest również dowodem na to, jak cenne może być połączenie teorii z praktyką oraz jak ważna jest współpraca między różnymi dyscyplinami naukowymi w dążeniu do pełniejszego zrozumienia złożonych zagadnień edukacyjnych i społecznych.

Czas pracy nad dysertacją pozwolił autorce spojrzeć na całość z szerszej perspektywy, zauważając w jaki sposób praca ewoluowała i zmieniała się dążąc do jak najpełniejszego ukazania podejmowanych zagadnień. Autorka ma świadomość, że w pracy istnieją elementy, które można by zaprezentować w inny sposób bądź dopracować, np. poszerzyć opracowany kwestionariusz samooceny zdolności artykulacyjnych o pytanie oceniające artykulację głosek w sytuacjach stresowych, czy pogłębić diagnozę przesiewową o krótkie wywiady z logopedami i wychowawcami szkolnymi. Z kolei zauważa się możliwości dalszej pracy w podejmowanej tematyce w celu stworzenia programu wspierającego uczniów i uczennice szkół podstawowych w przewyżnianiu konsekwencji występujących na skutek obniżonego poziomu zdolności artykulacyjnych. Program ten mógłby zostać opracowany na podstawie autorskiego zestawienia konsekwencji obniżonego poziomu zdolności artykulacyjnych (zaburzeń mowy) przybliżonego w tabeli 13 oraz autorskiego zestawienia sposobów przeciwdziałania niepożądanym skutkom obniżonego poziomu zdolności artykulacyjnych (zaburzeń mowy) przekładającym się na funkcjonowanie psychospołeczne uczniów i uczennic w środowisku szkolnym przybliżonego w tabeli 14, a także włączając konsekwencje doświadczanych kryzysów rozwojowych dla funkcjonowania psychospołecznego opracowane na podstawie koncepcji E.H. Eriksona w tabeli 12.

Mam nadzieję, że przedstawiona analiza teoretyczna oraz przeprowadzone badania wraz z prezentacją wyników pozwalają dostrzec, że zaburzenia mowy dotyczą również młodzieży. Warto by przemyśleć reorganizację pomocy logopedycznej udzielanej w szkołach podstawowych i później szkołach średnich, tak aby mieć na uwadze potrzeby i psychospołeczne funkcjonowanie adolescentów i adolescentek.

## Bibliografia

- Babbie, E. (2004). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Baczała D., Błeszyński J.J. (2014). Czy terapia jest potrzebna? W: D. Baczała, J.J. Błeszyński (red.), *Terapia logopedyczna* (s. 11-25). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Balejko, A. (1995). *Uczymy się mowy ojczystej. Porady dla nauczycieli i rodziców*. Białystok: Orthdruk.
- Banaszkiewicz, A. (2019). Zaburzenia artykulacji a funkcje fizjologiczne układu stomatognatycznego u młodzieży szkolnej. *Prace Językoznawcze*, XXI/1, 5-21.
- Bandura, A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Becelawska, D. (2006). *Repetitorium z rozwoju człowieka*. Jelenia Góra: Kolegium Karkonoskie Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa.
- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Binkuńska, E. (2017). Artykulacja oraz cechy anatomiczne i fizjologiczne narządów mowy u dzieci pięcioletnich i sześciolletnich. *Biuletyn Logopedyczny*, 1-2(30-31), 55-73.
- Birch, A. (2005). *Psychologia rozwojowa w zarysie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bloom, P. (2007). Kontrowersje wokół przyswajanie języka: uczenie się wyrazów i części mowy. W: B. Bokus, G.W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka* (s. 175-210). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Błachnio, K. (2015). *Vademecum logopedyczne. Podręcznik akademicki*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Błeszyński J.J. (2014b). Kształtowanie kompetencji społecznych dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. W: D. Baczała, J.J. Błeszyński (red.), *Komunikacja w logopedii* (s. 51-64). Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Błeszyński, J.J. (2006). Pedagogika specjalna. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 3 (s. 313-336). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Błeszyński, J.J. (2008). Rozwój mowy i języka dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. W: Z. Gajdzica (red.), *Wspólne i swoiste zagadnienia edukacji i rehabilitacji*

osób z upośledzeniem umysłowym (s. 11-25). Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.

Błęszyński, J.J. (2014a). Biologiczne uwarunkowania rozwoju komunikacji – mowy i języka dzieci z całościowymi zaburzeniami w rozwoju; autyzmem i zespołami ze spektrum autyzmu. W: S. Milewski, J. Kuczkowski, K. Kaczorowska-Bray (red.), *Biomedyczne podstawy logopedii* (s. 311-330). Gdańsk: Harmonia Universalis.

Błęszyński, J.J., Hamerlińska, A., Mucha, J., Pyrcioch, M. (2020). Skala zaburzeń mowy u dzieci w powiecie toruńskim oraz organizacja pracy logopedy – raport z badań (czy istnieje miejsce w przedszkolu i szkole na terapię dla dzieci z niepełnością mowy?). W: J.J. Błęszyński (red.), *Balbutologopedia – terapia, wspomaganie, wsparcie* (s. 127-138). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Bokus, B., Shugar, G.W. (2007). Psychologia języka dziecka – stare pytania, nowe dane, nowe hipotezy. W: B. Bokus, G.W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka* (s. 9-32). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Borecka-Biernat, D. (2001). *Zachowanie nieśmiałe młodzieży w trudnej sytuacji społecznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Boyd, D., Bee, H. (2008). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Branden, N. (2014). *6 filarów poczucia własnej wartości*. Łódź: Wydawnictwo Ferria.

Brown, H.D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. San Francisco: Pearson Longman.

Brown, R. (1980). Rozwój języka ojczystego u przedstawicieli gatunku ludzkiego. W: G.W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac* (s. 371-397). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Bruner, J.S. (1980). Ontogeneza aktów mowy. W: G.W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac* (s. 483-513). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Brzezińska, A. (2001). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Brzezińska, A. (2006). *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Brzezińska, A. (2014). Rozwój to wspólne przedsięwzięcie dziecka i dorosłego: kim jest H. Rudolph Schaffer w psychologii rozwoju człowieka? W: R.H. Schaffer (red.), *Psychologia dziecka* (9-17). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Brzeziński, J. (2006). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Budkowska, M. (2014/2015). Wady wymowy u osób dorosłych. Badania w grupie studentów z rotacyzmem. W: J. Panasiuk (red.), *Biuletyn Logopedyczny Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Logopedycznego, 1-2* (s. 55-69). Lublin: Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Logopedycznego.
- Chmielowska-Marmucka, A., Górka, B. (2015). O komunikacji interpersonalnej – werbalnej, niewerbalnej i wokalne wymianie sygnałów w kontekście edukacyjnym. *Problemy współczesnej pedagogiki, 1(1)*, 25-39.
- Chrost, M. (2012). *Kompetencje emocjonalne i społeczne młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy.
- Cierpiałkowska T., Miękus M. (2001). Głoski dentalizowane w wymowie dzieci niedosłyszących. W: E. M. Minczakiewicz (red.), *Komunikacja – mowa – język w diagnozie i terapii zaburzeń rozwoju u dzieci i młodzieży niepełnosprawnej* (s. 125-131). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Cieszyńska-Rożek, J. (2011a). Terapia neurobiologiczna zaburzeń komunikacji językowej. W: M. Michalik (red. n.), *Biologiczne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy* (s.25-34). Kraków: Collegium Columbinum.
- Cieszyńska-Rożek, J. (2011b). *Wczesna diagnoza i terapia zachowań autystycznych. Metoda krakowska*. Kraków: Centrum Metody Krakowskiej.
- Cieszyńska-Rożek, J. (2013). *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*. Kraków: Centrum Metody Krakowskiej.
- Cieszyńska-Rożek, J., Korendo, M. (2018). *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6. roku życia*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Creswell, J.W. (2013). *Projektowanie badań naukowych: metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Cuprjak, M. (2016). Paradygmaty w perspektywie zmian społecznych. Zarys problemu. *Rocznik Andragogiczny, t.23*, 251 – 265.
- Cywińska, M. (2017). Opanowywanie języka i mowy przez dziecko. W: M. Cywińska (red.). *Rozwijanie Umiejętności Językowych i Komunikacyjnych Dziecka. Wybrane Aspekty* (s. 13-31). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.

- Czaplewska, E. (2012). Diagnoza zaburzeń rozwoju artykulacji. W: E. Czaplewska, S. Milewski (red.). *Diagnoza logopedyczna. Podręcznik akademicki* (s. 65-120). Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Czarnecki K. M., (2009). *Nowy leksykon metodologiczny*. Sosnowiec: Wyższa Szkoła Humanitas.
- Czarnecki, K. M. (2000). Psychologiczne teorie rozwoju człowieka a realizm jego życia psychicznego (szkic teoretyczny). *Nauczyciel i Szkoła*, 2(9), 23-31.
- Czerwińska-Jasiewicz, M. (2015). *Psychologia rozwoju młodzieży w kontekście biegu ludzkiego życia*. Warszawa: Difin.
- Dąbrowska, A. (2015). Równi i równiejsi. Kompetencja komunikacyjna i edukacyjne paradoksy. *Parezja. Studia i eseje*, 2(4), 26-48.
- Demelowa, G. (1979). *Elementy logopedii*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Dębińska-Gustaw, K. (2015). Zaburzenia rozwoju mowy a trudność w czytaniu i pisaniu. Analiza przypadku osoby z alalią. *Logopedia Silesiana*, nr 4, 319-335.
- Domaradzka-Grochowalska, Z., Zielińska-Miętkiewicz, M. (2013). Zasoby i narzędzia on-line w profilaktyce logopedycznej. W: K. Węsierska, N. Mućko (red.). *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej, tom 2* (s. 261-278). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Dudziak, B. (2010). *Wprowadzenie do metod i technik badań społecznych*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Akademii Techniczno-Humanistycznej.
- Duraj-Nowakowa K., (2010). Modelowanie w badaniach pedagogicznych. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (139-152). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dzwonkowska, I., Lachowicz-Tabaczek, K., Łaguna, M. (2008). *Samoocena i jej pomiar. SES: polska adaptacja skali SES M. Rosenberga. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Emiluta-Rożyca, D. (2014). Formy zaburzeń mowy. W: S. Grabias, M. Kurkowski (red.), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy* (s. 73–90). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Erikson, E.H. (2000). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Erikson, E.H. (2002). *Dopełniony cykl życia*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Erikson, E.H. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

- Falkowski, A, Maruszewski, T., Nęcka, E. (2015). Procesy poznawcze. W: J. Strelau (red.). *Psychologia akademicka, t.1.* (339-510). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Filipiak, E. (2002). *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym.* Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Fujiki, M., Brinton, B., Todd, C.M. (1996). Social Skills of Children With Specific Language Impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, Vol. 27,* 195-202.
- G. Lutomski (red.). *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 72-95). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Gajda, S. (2017). Lingwistyczne podstawy logopedii. W: T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki, t.1 Interdyscyplinarne podstawy logopedii* (s. 11-82). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Gałecki, P. (2013). *Kryteria diagnostyczne DSM-5-TRTM.* Wrocław: Edra Urban & Partner.
- Giziewska, M. (2020). Rozwój logopedii w Polsce – w kierunku onkologopedii. W: A. Hamerlińska, B. Mikuła (red.), *Onkologopedia. Podejście interdyscyplinarne.* Bielsko-Biała: Wydawnictwo Medyczne alfa-medica press.
- Giziewska, M. (2021). Samoocena młodzieży wyznacznikiem procesu komunikacji. W: A. Mikiciuk (red.), *Wspólne Drogi. Człowieka w obliczu przemian* (s. 25-36). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Głębocka-Czarnecka, M. (2013). Dziecko z afazją w szkole. W: K. Węsierska, N. Mućko (red.). *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej, tom 2* (s. 250-260). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gnitecki, J. (1993). *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej.* Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego.
- Góralewska-Słońska, A. (2011). Poczucie własnej wartości jako potencjał jednostki, *Problemy Profesjologii, nr 2,* 97-112.
- Grabias S. (2014). Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego. W: S. Grabias, M. Kurkowski (red.), *Logopedia: teoria zaburzeń mowy* (s. 15-71). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.



- Grabias, S. (1994). *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Grabias, S. (1997). Mowa i jej zaburzenia. *Audiofonologia*, t. X, 9-36.
- Grabias, S. (2010). Logopedia nauka o biologicznych uwarunkowaniach języka i zachowań językowych. *Logopedia*, 39-40, 9-34.
- Grabias, S. (2015). Postępowanie logopedyczne. Standardy terapii. W: S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak (red.), *Logopedia Standardy postępowania logopedycznego. Podręcznik akademicki* (s. 13-35). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Grabias, S. (2019). *Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii*.
- Grobler, A. (2006). *Metodologia nauk*. Kraków: Wydawnictwo Aureus, Wydawnictwo Znak.
- Grzeżołowska-Klarkowska, M.J. (2015). *Psychoanalityczne teorie rozwoju. Niezbędnik*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Gunia, G. (2011). Wprowadzenie do zaburzeń w kształtowaniu się mowy. W: G. Gunia, V. Lechta (red.), *Wprowadzenie do logopedii* (s. 71-75). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Hall, C., Lindzey, G., Campbell, J.B. (2004). *Teorie osobowości. Wydanie nowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hamerlińska-Latecka, A. (2012). *Dyslalia. Psychospołeczny aspekt terapii logopedycznej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Hamerlińska-Latecka, A. (2015). *Onkologopedia. Logopedia wobec chorób nowotworowych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Hamerlińska, A. (2019). *Mowa przełykowa. Studium onkologopedyczne*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Herbert, M. (2008). *Rozwój społeczny ucznia. Poznanie potrzeb i problemów dzieci w okresie dorastania*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hornowski, B. (2009). *Teoretyczne i psychometryczne podstawy psychologicznych badań zdolności i rozwoju człowieka*. Poznań: Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk.
- Hurme, H. (2008). Rozwój emocjonalny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych* (s. 45-70). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Hymes, D. (1980). Socjolingwistyka i etnografia mówienia. W: M. Głowiński (red.), *Język i społeczeństwo* (s. 41-82). Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza Czytelnik.
- Izdebski, Z., Jaczewski, A. (2003). Hasło: dojrzewanie. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, t.1.*, (s. 733). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Janicka, T. (1996). Wokół niepowodzeń w nauce szkolnej. *Resovia Sacra. Studia Teologiczno-Filozoficzne Diecezji Rzeszowskiej*, 3, 249-259.
- Jankowska, M. (2017). Sposoby rozwiązywania kryzysów w teorii psychospołecznego rozwoju E. H. Eriksona w aspekcie rozwoju człowieka i zdrowia psychicznego oraz zaburzeń w rozwoju. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 4(32), 45-64.
- Jaskulska, S. (2018). *Rytuał przejścia. Młodzież szkolna na progu edukacyjnym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Jastrzębowska, G. (2005). Zaburzenia rozwoju mowy i języka Terminologia i kategoryzacje stosowane w krajach zachodnich. W: T. Gałkowski, E. Szela, G. Jastrzębowska (red.), *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki* (s. 343-359). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Jastrzębowska, G. (2017). Podstawowe problemy logopedii. W: T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia – pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki, t.1: Interdyscyplinarne podstawy logopedii* (s. 301-388). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Jastrzębowska, G. (2019). Zaburzenia neurorozwojowe. Zmiany w podejściu teoretycznym i diagnostycznym, *Logopedia*, 48(1), s. 27-46.
- Jauer-Niworowska, O., Więcek-Poborczyk, I. (2012). Koncepcje psychologiczne człowieka a funkcje języka. W: J. Porayski-Pomsta (red.), *Interwencja logopedyczna. Zagadnienia ogólne i praktyka* (s. 93-112). Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA.
- Jeżewska-Krasnodębska, E. (2015). *Przyczyny zaburzeń artykulacji zlokalizowane w układzie obwodowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Jopkiewicz, A. (2001). Konsekwencje społeczne, psychologiczne i pedagogiczne nieprawidłowego rozwoju mowy u dzieci. *Acta Scientifica Academiae Ostroviensis*, 8, 113-123.
- Kaczmarek, L. (1953). Kształtowanie się mowy dziecka. *Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk*, t. XV, z. 2, 1-91
- Kaczmarek, L. (1966). *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Kaczmarek, L. (1975). Korelacyjna klasyfikacja zaburzeń słownego i pisemnego porozumiewania się. *Logopedia*, nr 12, 5-13.

- Kamińska, B, Siebiert, B. (2012). Podstawy rozwoju mowy u dzieci. *Wybrane Problemy Kliniczne*, 236-243.
- Kamińska, S. (2017). Codziennosc szkolna dzieci ze specyficznym zaburzeniem językowym (SLI). W: M. Humeniuk, I. Paszenda (red.), *Codziennosc jako wyzwanie edukacyjne, t.1.* (s. 289-299). Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kamiński, S. (1992). *Nauka i metoda: pojecie nauki i klasyfikacja nauk*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Kamper-Warejko, J., Kaproń-Charzyńska, I. (2015). Bład wymowy czy wada wymowy? Rozważania na marginesie nauki języków obcych. *Linguodidactica, t.XIX*, 105-121.
- Kania, J. (2001). *Szkice logopedyczne*. Lublin: Polskie Towarzystwo Logopedyczne.
- Kasperski, E. (2017). *Metody i metodologia (metodologia ogólna, nauki humanistyczne, wiedza o literaturze)*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Kędziora, S. (2015). Psychologiczne aspekty diagnozy zaburzeń mowy u dzieci. W: J. Trzaskalik (red.), *Interdyscyplinarne aspekty wczesnej diagnozy logopedycznej* (s. 44-59). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Kielar-Turska, M. (2011). Kształtowanie się naukowej psychologii rozwoju człowieka. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki* (s. 3-27). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kielar-Turska, M. (2012). Rozwój sprawności językowych i komunikacyjnych. W: E. Czaplewska, S. Milewski (red.), *Diagnoza logopedyczna. Podręcznik akademicki* (s. 15-63). Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne.* (2000). Kraków-Warszawa: Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”, Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Klonowska, I. (2016). Komunikacja determinizmem skutecznego funkcjonowania społecznego człowieka. Wieloaspektowa analiza zjawiska. W: K. Szafrąńska, I. Klonowska, E. Małachowska (red.), *Wieloaspektowość komunikacji* (s. 25-38). Warszawa: Wyższa Szkoła Nauk Społecznych.
- Kochanowska, E. (2012). Sytuacja szkolna dzieci z wadami wymowy w edukacji wczesnoszkolnej. W: K. Węsierska (red.), *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej, t. 1.* (s. 197-212). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Komar, J. (2005). Terapia logopedyczna sześciolatków z zaburzeniami mowy jako warunek udanego startu edukacyjnego. W: L. Hurło, M. Zaorska (red.), *Wspomaganie*

- rozwoju i edukacji dziecka z zaburzeniami mowy. Wybrane zagadnienia (s. 151-158). Olsztyn: Studio Przygotowawcze Wydawnictw Edycja.
- Kornas-Biela, D. (2011). Okres prenatalny. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki* (s. 147-170). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kostera, M. (1996). *Postmodernizm w zarządzaniu*. Warszawa: Polskie Wydawnictwa Ekonomiczne.
- Kowalik, S. (2008). Rozwój społeczny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych* (s. 71-105). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kowalski, S. (1962). *Rozwój mowy i myślenia dziecka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Kozielecki, J. (1998). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Królicka, N. (2019). Porównanie kompetencji językowych i komunikacyjnych dziewcząt i chłopców w wieku szczęściu lat. W: A. Myszk, K.I. Bieńkowska (red.), *Młodzi mają głos. Głos–język–komunikacja* (s. 203-227). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Krzyżyk, D. (2012). Słuch fonematyczny i artykulacja a sprawność ortograficzna. W: K. Węsierska (red.), *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej, t.1*, (s. 79-92). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Krzyżyk, D. (2013). Rozwój umiejętności pisania uczniów z dysleksją rozwojową — ćwiczenia wspomagające kształcenie kompetencji językowo--komunikacyjnej. W: K. Węsierska, N. Mućko (red.) *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej, tom 2* (s. 213-228). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kucharczyk, I., Dłużniewska, A. (2017). *Samoświadomość emocji i percepcja własna kompetencji społecznych a osiągnięcia szkolne uczniów z dysleksją w wieku dorastania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe FREL.
- Kuhl, P.K. (2007). Język, umysł i mózg: doświadczenie zmienia percepcję. W: B. Bokus, G.W. Shugar (red.) *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy* (s. 34-62). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kulas, H. (1986). *Samoocena młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Kupiec, H. (2014). Płeć jako moderator samooceny młodzieży dostosowanej i niedostosowanej społecznie. *Polish Journal of Social Rehabilitation*, nr 7, 117-134.
- Kurcz, I. (2000). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Kurcz, I. (2011). O wzajemnych zależnościach kompetencji językowej i kompetencji komunikacyjnej. *Czasopismo Psychologiczne*, t. 17(2), 153-160.
- Kuszek, K. (2014). Przejawy rozwoju świadomości językowej w okresie dzieciństwa i możliwości jej stymulowania. *Cieszyński Almanach Pedagogiczny*, t.3., 111-127.
- Lechta, V. (2011). Podstawy teoretyczne logopedii. W: G. Gunia, V. Lechta (red.) *Wprowadzenie do logopedii* (s. 15-32). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Lechta, V., Gunia, G. (2011). *Wprowadzenie do logopedii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ledzińska, M. (2008). Fakty i mity na temat uczniów zdolnych. *Problemy Wczesnej Edukacji* t. 4(1), 49-58.
- Lenneberg, E.H. (1980). Język w kontekście rozwoju i dojrzewania. W: G.W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac* (s. 203-231). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Liberska, H. (2011). Teorie rozwoju psychicznego. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki* (s. 71-126). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Limont, W. (2005). Uczeń zdolny jako problem wychowawczy. W: W. Limont, J. Cieślakowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych. Uczeń – nauczyciel – edukacja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łobocki, M. (2006). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łuczyński, E. (2005). Mowa a język. Podstawy językowe neurologopedii. W: T. Gałkowski, E. Szela, G. Jastrzębowska (red.), *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki, t.1* (s. 13-42). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Maszke, A.W. (2010). Tok przygotowywania badań. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mccabe'a, P.C., Marshall, D.J. (2006). Measuring the Social Competence of Preschool Children With Specific Language Impairment. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(4), 234-246.

- McNeill, D. (1980). Rozwój gramatyki w ontogenezie jako przejaw wrodzonej zdolności językowej. W: G.W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac* (s. 172-202). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Melosik, Z. (2003). Pedagogika postmodernizmu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki, t.1.* (s. 452-464). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Michalak-Widera, I., Mućko, N. (2013). Profilaktyka logopedyczna elementem skutecznej diagnozy małego pacjenta. W: K. Węsierska, N. Mućko (red.), *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej, t.2.* (s. 134-149). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Michalik, M. (2011). Biologiczne determinanty rozwoju i zaburzeń mowy. W: M. Michalik (red.), *Biologiczne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy* (s. 141-165). Kraków: Collegium Columbinum.
- Michalik, M., Horyń, E., Olma, M. (2021). *U źródeł polskiej terminologii logopedycznej. Podstawy teoretyczne i metodologiczne.* Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Mierzejewska, H., Emiluta-Rozya, D. (2000). Projekt zestawienia form zaburzeń mowy. *Logopedia, t.28,* 37-48.
- Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10.* (2008). World Health Organization.
- Minczakiewicz, E. M. (2018). Biologiczne i środowiskowe uwarunkowania rozwoju umiejętności komunikacyjnych i językowych u dzieci z diagnozą porodowych urazów mózgu (PUM). W: K. Szafrąska, E. Małachowska, I. Klonowska (red.), *Wieloaspektowość logopedii. Część II – Opcje teoriopoznawcze i metodyczne* (s. 19-36). Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Minczakiewicz, E.M. (1997). *Mowa: rozwój – zaburzenia – terapia.* Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Minczakiewicz, E.M. (1998). *Początki i rozwój polskiej logopedii.* Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Minczakiewicz, E.M. (2001). *Komunikacja – mowa – język w diagnozie i terapii zaburzeń rozwoju u dzieci i młodzieży niepełnosprawnej.* Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Minczakiewicz, M.E. (2017). Dyslalia na tle innych wad i zaburzeń mowy u dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym. *Konteksty Pedagogiczne, 1(8),* 149–169.

- Ministerstwo Zdrowia. (2015). *Krajowe ramy strategiczne. Policy paper dla ochrony zdrowia na lata 2014–2020*. Warszawa.
- Mistał, P. (2018). Zależność zaburzeń mowy i osiągnięć szkolnych uczniów klas III szkoły podstawowej. *Logopedia*, nr 47(2), 437-450.
- Nęcka, E. (2009). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nosal, Cz. (1990). *Psychologiczne modele umysłu*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Nowak M. (2010). Epistemologiczne, aksjologiczne i metodologiczne podstawy badań pedagogicznych. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (s.15-28). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nowicka, M. (2005). Kompetencja językowa czy komunikacyjna – refleksje nad zakresem terapii logopedycznej. W: L. Hurło, M. Zaorska (red.), *Wspomaganie rozwoju i edukacji dziecka z zaburzeniami mowy. Wybrane zagadnienia* (s. 27-37). Olsztyn: Studio Przygotowawcze Wydawnictw Edycja.
- Obrębowski, A. (2014). Biologiczne podstawy mowy. W: S. Milewski, J. Kuczkowski, K. Kaczorowska-Bray (red.), *Biomedyczne podstawy logopedii* (s. 23-35). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Obuchowska, I. (2007). Adolescencja. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (s. 163-201). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Olempska-Wysocka, M. (2016). Wprowadzenie. W: M. Olempska-Wysocka (red.), *Logopedyczne konteksty pedagogiki specjalnej* (s. 7-10). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Oleszkowicz, A., Senejko A. (2011). Dorastanie. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki* (s. 259-286). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Oleszkowicz, A., Senejko A. (2017). *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Oleś, P. (2002). Rozwój osobowości. W: M. Kasprzewska (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych, t.3.* (s. 131-177). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Oleś, P. (2019). *Wprowadzenie do psychologii osobowości. Wydanie nowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

- Ostafińska-Molik, B. (2014). *Postrzeganie siebie w własnego zachowania w kontekście zaburzeń adaptacyjnych młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ostapiuk, B. (2000). Zaburzenia dźwiękowej realizacji fonemów języka polskiego – propozycje terminów i klasyfikacji. *Logopedia*, nr 28, 123-143.
- Ostapiuk, B., Grabias, S., Pluta-Wojciechowska, D., Woźniak, T. (2018). Dyskusja po dyskusji na konferencji w Chorzowie, czyli o niektórych problemach logopedii w Polsce, *Logopedia*, 47(1), 369-398.
- Palka, S. (2010). *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Panasiuk, J. (2011). Teoretyczne podstawy postępowania logopedycznego w przypadku alalii. W: B. Cyl (red.), *Diagnoza i terapia dzieci z zaburzeniami rozwoju mowy* (s. 27-51). Katowice: Regionalny Ośrodek Metodyczno-Edukacyjny Metis.
- Peret-Drażewska, P. (2014). *Współczesna młodzież postrzegana z perspektywy rówieśników. Studia teoretyczno-empiryczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Pervin, L.A. (2002). *Psychologia osobowości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Piasecki, L. (2015). Wczesne objawy zaburzeń logopedycznych w ocenie neurorozwojowej dziecka. W: J. Trzaskalik (red.), *Interdyscyplinarne aspekty wczesnej diagnozy logopedycznej* (s. 13-30). Kraków: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach.
- Pietrański, Z. (1976). Zdolności. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia* (s. 735–762). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Pilch, T. (1995). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pilch, T., Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pituła B., Kitlińska-Król M. (2009). Jakość i zakres funkcjonowania opieki logopedycznej w ocenach nauczycieli, logopedów i rodziców. *Chowanna*, 1, 187-205.
- Pluta-Wojciechowska, D. (2012). Opis zaburzeń mowy jako pierwszy etap postępowania logopedycznego. *Logopedia Silesiana*, nr 1, 31-46.
- Pluta-Wojciechowska, D. (2013). Intensywność i jakość ekspresji werbalnej w przypadku zaburzeń o charakterze efektoralnym. Strategie pomocy. W: K. Węsierska, N. Mućko



- (red.). *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej, t.2.* (s. 107-133). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Pluta-Wojciechowska, D. (2015). Analityczno-fonetyczna metoda oceny realizacji fonemów. W: M. Kurowska, E. Wolańska (red.), *Metody i narzędzia diagnostyczne w logopedii* (s. 64-79). Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Pluta-Wojciechowska, D. (2019). Orofacjologopedia. *Logopedia*, 48(1), 137-157.
- Pluta-Wojciechowska, D. (2021). *Dyslalia obwodowa. Diagnoza i terapia logopedyczna wybranych form zaburzeń*. Bytom: Wydawnictwo Ergo-Sum.
- Płaczekiewicz, B. (2016). Teoria społecznego uczenia się a wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym. *Społeczeństwo. Edukacja. Język* 4, 129-137.
- Porayski-Pomsta, J. (2009). Zagadnienie periodyzacji rozwoju mowy dziecka. W: J. Gruba, K. Szamburski (red.). *Logopedia* (7-31). Warszawa: Polski Związek Logopedów.
- Porayski-Pomsta, J. (2014). Społeczny i edukacyjny wymiar zaburzeń mowy i postępowania terapeutycznego. W: J. Zawadka (red.), *Świadomość wybranych problemów logopedycznych w diagnozie i postępowaniu terapeutycznym* (s. 11-19). Warszawa: Wydział Polonistyki & Autorzy.
- Porayski-Pomsta, J. (2023). *Nasze dziecko mówi. Rozważania o rozwoju mowy dziecka*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Prochaska, J.O., Narcross, J.C. (2006). *Systemy psychoterapeutyczne. Analiza transteoretyczna*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia.
- Pruszevicz, A. (1992). *Foniatrya kliniczna*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Przybyła, O. (2012). (Nie)Lingwistyczne aspekty współpracy nauczyciela i logopedy. W: K. Węsierska (red.), *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej, t.1.* (s. 131-149). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Pudęłko, W. (2018). Podwyższony poziom niepokoju u dzieci z dyslalią – analiza zagadnienia w świetle metody Rysunku Projekcyjnego. *Nauczyciel i Szkoła, t. 3(67)*, 59-78.
- Rice, M., Sell, M., Hadley, P. (1991). Social Interactions of Speech, and Language Impaired Children. *Journal of Speech and Hearing Research, vol.34*, 1299-1307.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Salzinger, K. (2008). Skinner's Verbal Behavior. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, t.8(3)*, 287-294.

- Sawa, B. (1990). *Dzieci z zaburzeniami mowy*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Sawa, B. (1991, 1992). *Uwarunkowania i konsekwencje psychologiczne zaburzeń mowy u dzieci*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Schaffer, H.R. (1994b). Społeczny kontekst rozwoju psychobiologicznego. W: A. Brzezińska,
- Schaffer, H.R. (2010). *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Schaffer, H.R. (2014). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schaffer, R.H. (1994a). Epizody Wspólnego Zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.). *Dziecko w świecie Ludzi i przedmiotów* (s. 150-189). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Senejko, A. (2010). *Obrona psychologiczna jako narzędzie rozwoju. Na przykładzie adolescencji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sękowski, A.E. (2000). Predyktory osiągnięć a koncepcje wybitnych zdolności. W: W. Jankowski, B. Kamińska, A. Miśkiewicz (red.), *Człowiek – Muzyka – Psychologia* (s. 295–307). Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina.
- Sękowski, A.E., Bilyakovska, O. (2011). Zdolności człowieka jako wymiar psychologiczny. *Języki Obce w Szkole, nr 1*, 18-24.
- Shugar, G.W., Smoczyńska, M. (1980). Nowe kierunki badań nad językiem dziecka. W: G.W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac* (s. 8-51). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Sierpińska, J. (2013). Dysfunkcja oddychania – wpływ na rozwój i jakość życia dzieci. W: E.M. Skorek, K.B. Kochan (red.), *Wybrane zagadnienia z teorii i praktyki logopedycznej* (s. 65-77). Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.
- Sikorski, W. (2016). Komunikacja spójna w teorii i praktyce terapeutycznej. W: K. Szafrńska, I. Klonowska, E. Małachowska (red.), *Wieloaspektowość komunikacji* (s. 13-24). Warszawa: Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych.
- Skibska, J. (2014). Dziecko w młodszym wieku szkolnym z trudnościami w uczeniu się czytania i pisania - doniesienia z badań. W: A. Karpińska, M. Zińczuk (red.), *Dydaktyczna refleksja o edukacyjnych priorytetach* (s. 118-132). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Skinner, B.F. (1957, 2020). *Verbal Behavior*. Cambridge: B. F. Skinner Foundation.

- Skinner, B.F. (1986). The evolution of verbal behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, t.45(1), 115-122.
- Skolimowska-Gradek, M. (2013). „Rewelacja czy udręka” – opinie dorosłych z wadliwą realizacją polskiego fonemu /r/ o swojej wymowie, obcowaniu językowym i terapii logopedycznej. W: T. Woźniak (red.), *Biuletyn Logopedyczny Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Logopedycznego*, nr 27, (s. 42-51). Lublin: Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Logopedycznego.
- Skorek, E.M. (2000). *Dzieci z zaburzeniami mowy wśród rówieśników w klasie szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Skorek, E.M. (2008b). *Zaburzenia mowy a stosunki koleżeńskie dzieci*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Skorek, E.M. (2008a). *Dzieci z zaburzeniami mowy w szkole. Aspekt wychowawczy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Skrzek, J. (2014). Dziecięce poczucie poprawności językowej – analiza wypowiedzi dzieci przedszkolnych. W: J. Zawadka (red.), *Świadomość wybranych problemów logopedycznych w diagnozie i postępowaniu terapeutycznym* (s. 45-56). Warszawa: Wydział Polonistyki & Autorzy.
- Skrzypiec, Ł., Wilk, B. (2013). Indywidualne programy edukacyjno--terapeutyczne (IPET) i plany działań wspierających (PDW) dla dzieci z zaburzeniami mowy w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. W: K. Węsierska, N. Mućko (red.). *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*, t.2. (s. 229-249). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Sobocińska, R. *Dlaczego pomoc logopedy jest ważna*, <https://logopeda.org.pl/publikacja.php?id=67> (dostęp: 6.03.2023 r.).
- Sobol, E. (2005). *Słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sołtys-Chmielowicz, A. (1997). Klasyfikacje dyslalii. *Audiofonologia*, nr 10, 111–116.
- Sołtys-Chmielowicz, A. (2016). *Zaburzenia artykulacji. Teoria i praktyka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Spionek, H. (1985). *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stańczyk, K., Ciok, E., Perkowski, K., Zadurska, M. (2015). Ankyloglosja – przegląd piśmiennictwa. *Forum Ortodontyczne*, t.11(2), 123-133.
- Starz, R., Nowak- Starz, G. (2021). Funkcjonowanie uczniów z zaburzeniami mowy w szkole podstawowej. *Prace Językoznawcze*, XXIII/4, 185–200.

- Stecko, E. (2002). *Zaburzenia mowy u dzieci – wczesne rozpoznawanie i postępowanie logopedyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Strelau, J. (2002). *Psychologia różnic indywidualnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Strelau, J., Zawadzki, B. (2008). Psychologia różnic indywidualnych. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia: podręcznik akademicki, t.1*. (s. 764—775). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Styczek, I. (1967, 1980). *Logopedia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Suligowska, B. (2001). W jaki sposób opóźniony rozwój mowy wpływa na pojawienie się trudności w czytaniu i pisaniu? W: E.M. Minczakiewicz (red.), *Komunikacja – mowa – język w diagnozie i terapii zaburzeń rozwoju u dzieci i młodzieży niepełnosprawnej* (s. 140-148). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Syska, W., Brzezińska, A.I. (2017). Proces kształtowania się tożsamości: norma rozwojowa i obszary ryzyka. W: E. Łodygowska, E. Pieńkowska (red.), *Psychologia wieku rozwojowego. Norma-nietypowość-patologia* (s. 11-30). Szczecin: Volumina.pl Dariusz Krzanowski
- Szafrńska, K. (2016). Terapia zaburzeń komunikacji człowieka w kontekście socjalizacji i resocjalizacji. W: K. Szafranska, I. Klonowska, E. Małachowska (red.), *Wieloaspektowość komunikacji* (s. 39-48). Warszawa: Pedagogium.
- Szczukiewicz, P. (1998). *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*. Lublin: Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej.
- Szczurek-Boruta, A. (2007). *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowisku zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo. Studium pedagogiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Szpunar, K. (2019). Wpływ wady wymowy na proces przyswajania pisma przez uczniów klas I-III szkoły podstawowej. W: A. Myszką, K.I. Bińkowska (red.), *Głos-język-komunikacja, Młodzi mają głos* (s. 159-172), Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Sztumski, J. (2005). *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice: Wydawnictwo Śląsk.
- Szydło, J. (2014). Paradygmaty kultury organizacyjnej. *Economics and Management, t.4*, 82 – 94.

- Tarkowski, Z. (2005). Jąkanie. W: T. Gałkowski, E. Szelaąg, G. Jastrzębowska (red.), *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki, t.2.* (s. 693-735). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Torończak, E. (2008). Teoria stadiów rozwojowych E. Eriksona a kształtowanie decyzji zasadniczej człowieka. *Studia Gdańskie, XXIII*, 95-109.
- Trempała, J. (2011a). Mechanizm zmiany rozwojowej. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki* (s. 50-70). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Trempała, J. (2011b). Natura rozwoju psychicznego. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki* (s. 28-49). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tyszkowa, M. (2005). Pojęcie rozwoju i zmiany rozwojowej. W: M. Przetaczik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne* (s. 45-56). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tyszkowa, M., Przetaczik-Gierowska, M. (2005). Wybrane koncepcje i teorie rozwoju psychicznego człowieka. W: M. Przetaczik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne* (s. 189-221). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Vetulani, J. (2014a). *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*. Kraków: TYNIEC Wydawnictwo Benedyktynów.
- Vetulani, J. (2014b). *Piękno neurobiologii. Komentarze, rozmowy*. Kraków: TYNIEC Wydawnictwo Benedyktynów.
- Walencik-Topiłko, A. (2009). *Głos jako narzędzie. Materiały do ćwiczeń emisji głosu dla osób pracujących głosem i nad głosem*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Węsierska, K., Jeziorczak, B., Chrostek, A. (2013). Profilaktyka i wczesna interwencja w jąkaniu u małych dzieci. W: K. Węsierska, N. Mućko (red.), *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej, tom 2* (s. 187-212). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Witkowski L. (2004, 2009). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia: studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej.
- Wołosiuk, B. (2016). Zaburzenia mowy a gotowość podjęcia nauki szkolnej. *Studia Edukacyjne, 41*, 273-287.
- Wood, D. (2006). *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Zajac, M. (2014). Zaburzenia rozwoju mowy a samoocena dziecka. W: D. Baczała, J.J. Błeszyński (red.), *Terapia logopedyczna* (s. 237 – 253). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Zalewska, S. (2002-2003). Psychopedagogiczne uwarunkowania rozwoju mowy u dziecka. *Studia Gdańskie*, XV-XVI, 173-179.
- Zaorska, M. (2009). *Wskazówki do działań logopedycznych w pracy logopedy szkolnego. Wybrane zagadnienia*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Zaorska, M. (2013). Znaczenie badań nad zaburzeniami mowy – stan, perspektywy, wyzwania. *Przeгляд badań pedagogicznych*, 2(17), 199-209.
- Zawiślak, A. (2010). *Wybrane zagadnienia z pedagogiki specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zwierzyńska, E., Matuszewski, A. (2002). *Jak pomóc dziecku z problemami w obszarze funkcjonowania w szkole? Kwestionariusz Ja I Moja Szkoła*. Lubień: Wydawnictwo CMPP.
- Żegnałek, K. (2010). *Metodologia badań dla autorów prac magisterskich i licencjackich z pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.

## Spis tabel, wykresów, schematów

Tabela 1. Perspektywa porównawcza rozwoju językowego dziecka w ujęciu A. Bandury oraz podejścia behawioralnego i natywistycznego .....	28
Tabela 2. Charakterystyka aspektów rozwoju języka.....	38
Tabela 3. Okresy rozwoju mowy dziecka w ujęciu Jacka Błeszyńskiego .....	41
Tabela 4. Rozwój mowy dziecka opracowany przez Jadwigę Cieszyńską-Rożek oraz Martę Korendo.....	43
Tabela 5. Typologia form zaburzeń mowy H. Mierzejewskiej i D. Emiluty-Roży.....	52
Tabela 6. Klasyfikacje dyslalii.....	62
Tabela 7. Przyczyny dyslalii .....	64
Tabela 8. Rodzaje zmian rozwojowych .....	68
Tabela 9. Teorie i koncepcje rozwoju człowieka.....	70
Tabela 10. Porównanie teorii rozwoju człowieka (według A. Brzezińskiej) .....	74
Tabela 11. Stadia rozwoju psychospołecznego wg E.H. Eriksona .....	78
Tabela 12. Konsekwencje doświadczania kryzysów rozwojowych dla funkcjonowania psychospołecznego .....	79
Tabela 13. Konsekwencje obniżonego poziomu zdolności artykulacyjnych .....	128
Tabela 14. Sposoby przeciwdziałania niepożądanym skutkom obniżonego poziomu zdolności artykulacyjnych przekładającym się na funkcjonowanie psychospołeczne uczniów i uczennic w środowisku szkolnym.....	139
Tabela 15. Paradygmaty badawcze oraz nurty teoretyczne w ujęciu Krzysztofa Rubachy .....	143
Tabela 16. Konceptualizacja i operacjonalizacja zmiennych .....	150
Tabela 17. Założenia metodologiczne badań.....	156
Tabela 18. Zestawienie danych socjometrycznych badanej młodzieży.....	159
Tabela 19. Zdolności artykulacyjne .....	162
Tabela 20. Nieprawidłowa artykulacja głosek.....	162
Tabela 21. Zaburzenia artykulacji.....	164
Tabela 22. Samoocena zdolności artykulacyjnych .....	165
Tabela 23. Weryfikacja hipotez badawczych (H1, H1.1, H1.2, H1.3, H2) .....	167
Tabela 24. Samoocena młodzieży.....	169
Tabela 25. Interakcje społeczne młodzieży .....	170
Tabela 26. Średni poziom uspołecznienia badanej młodzieży w ujęciu nauczycieli .....	173
Tabela 27. Śródroczne oceny zachowania .....	176
Tabela 28. Średni poziom motywacji badanej młodzieży do szkoły i osiągnięć szkolnych .....	177
Tabela 29. Weryfikacja hipotez (H3, H3.1, H3.2, H3.3, H3.4, H3.5) .....	183
Tabela 30. Zdolności artykulacyjne a samoocena badanej młodzieży .....	184
Tabela 31. Zdolności artykulacyjne a interakcje społeczne badanej młodzieży .....	186
Tabela 32. Zdolności artykulacyjne a poziom uspołecznienia badanej młodzieży .....	189
Tabela 33. Zdolności artykulacyjne a otrzymywane oceny z zachowania badanej młodzieży .....	192
Tabela 34. Zdolności artykulacyjne a poziom motywacji badanej młodzieży do szkoły i osiągnięć szkolnych .....	194

Tabela 35. Zdolności artykulacyjne a poziom samooceny sprawności artykulacyjnych badanej młodzieży .....	197
Tabela 36. Weryfikacja hipotez (H4, H4.1, H4.2, H4.3, H4.4, H4.5, H4.6) .....	202
Tabela 37. Współczynnik zgodności W-Kendalla.....	13
Schemat 1. Proces psychospołecznego formowania się tożsamości .....	97
Schemat 2. Znaczenie okresu dojrzewania da kształtowanie się tożsamości .....	98
Schemat 3. Model zależności zachodzących pomiędzy zdolnościami artykulacyjnymi a funkcjonowaniem psychospołecznym - model pojęciowy .....	152
Wykres 1. Proces ukazujący występowanie konsekwencji obniżonego poziomu zdolności artykulacyjnych uczniów i uczennic wpływających na funkcjonowanie w środowisku szkolnym.....	128
Wykres 2. Zdolności artykulacyjne .....	162
Wykres 3. Nieprawidłowa artykulacja głosek .....	163
Wykres 4. Poziom motywacji badanej młodzieży do szkoły i osiągnięć szkolnych .....	178
Wykres 5. Zdolności artykulacyjne a samoocena badanej młodzieży.....	185
Wykres 6. Zdolności artykulacyjne a interakcje społeczne w aspekcie rozwoju umiejętności społecznych badanej .....	187
Wykres 7. Zdolności artykulacyjne a interakcje społeczne w aspekcie ekspozycji społecznej własnej osoby w zakresie pokazywania zalet badanej młodzieży .....	188
Wykres 8. Zdolności artykulacyjne a interakcje społeczne w aspekcie ekspozycji społecznej własnej osoby w zakresie nieujawniania wad.....	189
Wykres 9. Zdolności artykulacyjne a poziom uspołecznienia (cechy społeczne) badanej młodzieży.....	190
Wykres 10. Zdolności artykulacyjne a poziom uspołecznienia (cechy osobiste) badanej młodzieży.....	191
Wykres 11. Zdolności artykulacyjne a poziom uspołecznienia (cechy emocjonalne) badanej młodzieży.....	192
Wykres 12. Zdolności artykulacyjne a otrzymywane oceny z zachowania badanej młodzieży.....	193
Wykres 13. Zdolności artykulacyjne a poziom motywacji badanej młodzieży do nauki	195
Wykres 14. Zdolności artykulacyjne a lęk szkolny .....	196
Wykres 15. Zdolności artykulacyjne a skala kłamstwa .....	197
Wykres 16. Zdolności artykulacyjne a poziom samooceny zdolności artykulacyjnych badanej młodzieży .....	198
Histogram 1. Samoocena umiejętności artykulacyjnych .....	165
Histogram 2. Samoocena młodzieży.....	169
Histogram 3. Interakcje społeczne młodzieży w aspekcie rozwijania umiejętności społecznych.....	170
Histogram 4. Interakcje społeczne młodzieży w aspekcie ekspozycji społecznej własnej osoby w zakresie pokazania zalet .....	171
Histogram 5. Interakcje społeczne młodzieży w aspekcie ekspozycji społecznej własnej osoby w zakresie nieujawniania wad .....	172



Histogram 6. Uspołecznienie – cechy społeczne .....	174
Histogram 7. Uspołecznienie – cechy osobiste.....	175
Histogram 8. Uspołecznienie – cechy emocjonalne .....	175



## **Aneks**

Załącznik nr 1.

Metryczka

Wiek: .....

Płeć:

- kobieta
- mężczyzna

Klasa:

- 7
- 8

Czy kiedykolwiek uczęszczałeś/uczęszczałaś na terapię logopedyczną?

- Tak
- Nie

Jeżeli TAK w jakim okresie (w jakich klasach i na jakim etapie szkoły podstawowej)?

.....

## Załącznik nr 2

## Kwestionariusza oceny realizacji fonemów Danuty Pluty-Wojciechowskiej

## Materiał do powtarzania podczas badania artykulacji

<b>Badany fonem</b>	<b>Zdanie do powtarzania</b>	<b>Przykładowe sylaby i głoski dźwiękonaśladowcze</b>
/m/	Moja mama kupiła mąkę.	me, mu, m
/p/	Pan pali papierosy.	pa, pu
/b/	Babunia buduje bałwana.	bach, bum, bu
/f/	Felek ma kufel.	fe, fu, f
/w/	Wanda ma brązowy wózek.	wu, w
/t/	Tata ma auto.	ta, tyk
/d/	Darek podaje Ani dyni .	dy, de
/n/	Na kanapie leży Natalia.	ny, ne
/s/	Sonia lubi mięso i sos.	sy, s
/z/	Zenek złapał kozę.	zy, z
/c/	Celina ma placek owocowy.	cyk, ce
/dz/	Dzieci chodzą i dzwonią.	dzyń, dzień
/l/	Lala ma loki.	ła, le
/r/	Robert rysuje traktor.	ry, tr, r
/sz/	Szymek ma wielkie uszy.	sza, sz
/ż/	Żaba ma duże oczy.	ży, ż
/cz/	Czarek ma czarne oczy.	cza, czo
/dż/	Dżokej lubi dżem.	dży, dże
/j/	Jacek je jajka.	je, oj
/ń/	Ania lubi niebo.	ni, ny
/ś/	Asia siedzi obok gęsi.	sio, ś
/ź/	Ziutek lubi poziomki.	zi, ź
/ć/	Babcia ma ciepłe papucie.	ciach, ci (w znaczeniu cicho)
/dź/	Dziadzio siedzi.	dziam, dzi
/k/	Kasia pije kakao.	ko, kum
/g/	Gosia wygania gęś.	gę, gul
/h/	Henio łapie muchy.	ha, he
/ł/	Michał goni łobuza.	łe, ła

**Skala Samooceny SES M. Rosenberga**  
**w polskiej adaptacji I. Dzwonkowskiej, K. Lachowicz-Tabaczek i M. Łaguny**

**Instrukcja**

Poniżej znajdują się różne stwierdzenia, które odnoszą się do twoich przekonań o sobie. Wskaż, w jakim stopniu zgadzasz się bądź nie zgadzasz się z każdym z tych twierdzeń, otaczając kółkiem jedną z czterech możliwych odpowiedzi. Postaraj się określić to, co naprawdę sądzisz. Liczą się tylko szczerze odpowiedzi.

1. Uważam, że jestem osobą wartościową przynajmniej w takim samym stopniu, co inni.	1	2	3	4
	zdecydowanie zgadzam się	zgadzam się	nie zgadzam się	zdecydowanie nie zgadzam się
2. Uważam, że posiadam wiele pozytywnych cech.	1	2	3	4
	zdecydowanie zgadzam się	zgadzam się	nie zgadzam się	zdecydowanie nie zgadzam się
3. Ogólnie biorąc jestem skłonny(a) sądzić, że nie wiecie mi się.	1	2	3	4
	zdecydowanie zgadzam się	zgadzam się	nie zgadzam się	zdecydowanie nie zgadzam się
4. Potrafię robić różne rzeczy tak dobrze, jak większość innych ludzi.	1	2	3	4
	zdecydowanie zgadzam się	zgadzam się	nie zgadzam się	zdecydowanie nie zgadzam się
5. Uważam, że nie mam wielu powodów, aby być z siebie dumny(ą)ym.	1	2	3	4
	zdecydowanie zgadzam się	zgadzam się	nie zgadzam się	zdecydowanie nie zgadzam się
6. Lubię siebie.	1	2	3	4
	zdecydowanie zgadzam się	zgadzam się	nie zgadzam się	zdecydowanie nie zgadzam się
7. Ogólnie rzecz biorąc, jestem z siebie zadowolony(a)y.	1	2	3	4
	zdecydowanie zgadzam się	zgadzam się	nie zgadzam się	zdecydowanie nie zgadzam się
8. Chciał(a)bym mieć więcej szacunku dla samego siebie.	1	2	3	4
	zdecydowanie zgadzam się	zgadzam się	nie zgadzam się	zdecydowanie nie zgadzam się
9. Czasami czuję się beзуżyteczny(a)y.	1	2	3	4
	zdecydowanie zgadzam się	zgadzam się	nie zgadzam się	zdecydowanie nie zgadzam się
10. Niekiedy uważam, że jestem do niczego.	1	2	3	4
	zdecydowanie zgadzam się	zgadzam się	nie zgadzam się	zdecydowanie nie zgadzam się

The Morris Rosenberg Foundation  
 c/o Dept. Of Sociology  
 University of Maryland  
 2112 Art/Soc Building  
 College Park, MD 20742-1315

Załącznik nr 4.

**Kwestionariusz miary interakcji społecznych (SAGM) A.M. Ryan, S.S. Shim  
w polskiej wersji językowej I. Kucharczyk i A. Dłużniewskiej**

Kwestionariusz składa się z 18 stwierdzeń. Przeczytaj każde w z nich uważnie. Przy każdym zdaniu zaznacz na skali od 1 do 5 odpowiedź, która najlepiej wyraża Twoją opinię. Przy czym 1 oznacza zdecydowanie nie zgadzam się, a 5 zdecydowanie zgadzam się.

1	Lubię uczyć się coraz to nowych i lepszych sposobów dogadywania się z rówieśnikami.	1	2	3	4	5
2	Ważne jest dla mnie, by inni uczniowie uważali mnie za osobę popularną.	1	2	3	4	5
3	Staram się nie robić niczego, co mogłoby spowodować, że inni uczniowie będą mi dokuczać.	1	2	3	4	5
4	Czuję się usatysfakcjonowany, kiedy uczę się czegoś nowego o tym, jak dogadywać się z innymi uczniami.	1	2	3	4	5
5	Ważne jest dla mnie, by mieć "fajnych" kolegów.	1	2	3	4	5
6	Jest dla mnie ważne, by nie ośmieszyć się w obecności moich znajomych.	1	2	3	4	5
7	Staram się zrozumieć, jakie cechy powinien mieć dobry przyjaciel.	1	2	3	4	5
8	Chcę się przyjaźnić z uczniami, którzy są popularni.	1	2	3	4	5
9	Staram się unikać robienia rzeczy, które sprawią, że będę wyglądać głupio w oczach innych uczniów.	1	2	3	4	5
10	Jednym z moich celów jest to, by moje przyjaźnie stawały się z czasem coraz lepsze.	1	2	3	4	5
11	Ważne jest dla mnie, aby inni widzieli, że mam wielu przyjaciół.	1	2	3	4	5
12	Kiedy jestem wśród innych uczniów, nie chcę żeby sobie ze mnie żartowali.	1	2	3	4	5
13	Ważne jest dla mnie, by poznawać coraz lepiej nowych uczniów oraz to, jacy są.	1	2	3	4	5
14	Staram się robić rzeczy, dzięki którym inni uczniowie mnie polubią.	1	2	3	4	5
15	Kiedy jestem wśród innych uczniów staram się nie popełniać głupich błędów.	1	2	3	4	5
16	Na ogół staram się rozwijać swoje umiejętności społeczne.	1	2	3	4	5
17	Moim celem jest pokazanie innym uczniom, jak bardzo wszyscy mnie lubią.	1	2	3	4	5
18	Jednym z moich głównych celów jest upewnienie się, że żaden z uczniów nie powie o mnie nic złego.	1	2	3	4	5

**Karta mierzenia postępu uspołecznienia się dziecka**

**KWESTIONARUSZ DO WYPEŁNIENIA PRZEZ WYCHOWAWCĘ KLASY**

Instrukcja:

Karta mierzenia postępu uspołecznienia dziecka obejmuje 50 cech. Są to cechy społeczne (25), osobiste (11), emocjonalne (14). Proszę dokonać oceny każdego ucznia w skali:

- 2 punkty przy pozytywnym nasileniu cechy,
- 0 punktów przy negatywnym,
- 1 punkt gdy obie cechy zdają się mieć jednakowe znaczenie u badanego dziecka,
- w przypadku, gdy dziecko nie odpowiada żadnej z tych cech stawiamy „-”.

CECHY	NAZWISKO UCZNIĄ/UCZENNICY				
<b>I. Społeczne</b>					
1. Przejawia skłonność do współdziałania czy do działania indywidualnego.					
2. Zostawia innych w spokoju podczas zabaw i swobodnych zajęć czy im przeszkadza.					
3. Delikatny albo szorstki w postępowaniu z innymi.					
4. Opiekuje się słabszymi czy ich szykanuje.					
5. Przestrzega przepisów (zasad) czy nie przestrzega.					
6. Uczynny albo nie uczynny dla innych.					
7. Przejawia inicjatywę czy naśladuje innych.					
8. Broni w sposób godny (właściwy) albo niegodny (niewłaściwy) swoich praw.					
9. Mówi prawdę albo kłamie.					
10. Popularny lub niepopularny wśród kolegów (w pozytywnym sensie)					
11. Ujawnia tendencję do przewodzenia lub nie ujawnia.					
12. W stosunku do osób starszych okazuje szacunek lub nie okazuje.					
13. Łatwo czy trudno zżywa się z kolegami.					
14. Chętny do współpracy czy niechętny.					

15. Podporządkowuje się względnie czy nie podporządkowuje się nauczycielowi.					
16. Nie rozmawia na lekcjach czy rozmawia.					
17. Otwarty lub skryty.					
18. Nienarzucający się albo usiłujący zwrócić na siebie uwagę.					
19. Żartuje, by zabawić, albo żartuje by wprawić innych w zakłopotanie.					
20. Uznaje autorytet albo buntuje się przeciwko niemu.					
21. Wrażliwy albo niewrażliwy na krytykę.					
22. Zasługujący na zaufanie albo nie podczas nieobecności dorosłych.					
23. Szanuje lub nie szanuje cudzą własność.					
24. Uprzejmy albo arogancki w rozmowie.					
25. Skarży lub nie skarży na kolegów.					
<b>II. Osobiste</b>					
26. Punktualny lub niepunktualny.					
27. Wierzy we własne siły albo nie.					
28. Pracowity albo leniwy.					
29. Szybki albo powolny w działaniu.					
30. Wytrwały w pracy albo nie wytrwały.					
31. Staranny w pracy albo niestaranny.					
32. Skupiony w pracy albo roztargniony.					
33. Dbą albo nie dba o swój wygląd zewnętrzny.					
34. Postępuje zgodnie lub nie z wyznaczonym celem.					
35. Pomysłowy lub bezradny w trudnościach.					
36. Konstruktywnie czy destruktywnie wpływa na zespół.					
<b>III. Emocjonalne</b>					
37. Pogodny albo ponury.					
38. Ma usposobienie stałe czy zmienne.					
39. Lubi występować przed publicznością (widownią) czy nie lubi.					
40. Reaguje wstydem na naganę lub nie.					
41. Ostrożny w działaniu lub ryzykant.					
42. Łatwowierny lub niełatwowierny.					



43. Umiarkowanie aktywny lub nadmiernie aktywny.					
44. Panuje nad afektami lub nie.					
45. Odważny albo trwożliwy.					
46. Działający z namysłem albo impulsywny.					
47. Opanowuje się lub okazuje złość.					
48. Narzeka, nie narzeka.					
49. Cierpliwy albo niecierpliwy.					
50. Nie jest mściwy lub mściwy.					
<b>IV. Ocena z zachowania wystawiona po 1 półroczu</b>					

Załącznik nr 6.

### Kwestionariusz Ja i moja szkoła

Kwestionariusz ten zawiera szereg zdań, które mówią o Twoich myślach, uczuciach i zmartwieniach szkolnych. Po każdym zdaniu występują do wyboru trzy odpowiedzi: TAK, znak zapytania "?", NIE. Jeśli jest tak, jak mówi zdanie, otocz kółkiem słowo TAK, jeśli jest inaczej otocz kółkiem NIE. Jeśli w żaden sposób nie możesz zdecydować, otocz kółkiem znak zapytania. Staraj się to robić jak najrzadziej.

1. Lubię odrabiać zadane lekcje	TAK	?	NIE
2. Jestem zdenerwowany(a), gdy nauczyciel zbyt szybko tłumaczy	TAK	?	NIE
3. Często odpisuję lekcję od innych	TAK	?	NIE
4. Często spóźniam się do szkoły	TAK	?	NIE
5. Bardzo boję się klasówek	TAK	?	NIE
6. Lubię czytać książki, z których dowiaduję się czegoś, czego nie ma w naszych podręcznikach	TAK	?	NIE
7. W klasie zawsze zachowuję się tak, jak wymagają tego nauczyciele	TAK	?	NIE
8. Boję się wejść do klasy, gdy spóźnię się do szkoły	TAK	?	NIE
9. Lubię chodzić do szkoły	TAK	?	NIE
10. Zwykle od razu robię wszystko, co mi polecą starsi	TAK	?	NIE
11. Denerwuję się, gdy wiem, że będę pytany(a)	TAK	?	NIE
12. Każda nowa lekcja zachęca mnie do pracy	TAK	?	NIE
13. Kiedy coś piszę, przeszkadza mi, gdy nauczyciel patrzy mi na rękę	TAK	?	NIE
14. Odrabianie lekcji to ciężka harówka	TAK	?	NIE
15. Gdy nauczyciel zapowiada klasówkę, boję się, że źle napiszę	TAK	?	NIE
16. Staram się, aby nauczyciele byli ze mnie zadowoleni	TAK	?	NIE
17. Boję się wywiadówek	TAK	?	NIE
18. Chodzenie do szkoły jest stratą czasu	TAK	?	NIE
19. Czasami chce mi się płakać w czasie odpowiedzi	TAK	?	NIE
20. Jeśli trzeba, chętnie uczę się na przerwach	TAK	?	NIE

21. Lubię wszystkich moich znajomych	TAK	?	NIE
22. Denerwuję się, gdy nauczyciel chodzi po klasie	TAK	?	NIE
23. Czasem tracę ochotę do nauki i wtedy po prostu nie uczę się	TAK	?	NIE
24. W czasie klasówki denerwuję się, że nie zdążę napisać jej do końca	TAK	?	NIE
25. Chciał(a)bym być jednym z najlepszych uczniów	TAK	?	NIE
26. W domu często prześladowuje mnie myśl o szkole	TAK	?	NIE
27. Lubię przyjaźnić się z dobrymi uczniami	TAK	?	NIE
28. Czasem chwalam się przed kolegami	TAK	?	NIE
29. Pod koniec wakacji, gdy myślę o początku roku szkolnego, robi mi się smutno	TAK	?	NIE
30. Wiele rzeczy interesuje mnie bardziej niż nauka	TAK	?	NIE
31. Bardzo boję się lekcji, na których nauczyciel robi powtórzenie i pyta	TAK	?	NIE
32. Rozwiązywanie trudnego zadania sprawia mi przyjemność	TAK	?	NIE
33. Martwię się, gdy nie wiem, jak rozwiązać zadanie, które nauczyciel napisał na tablicy	TAK	?	NIE
34. Lekcje zwykle odrabiam w ostatniej chwili	TAK	?	NIE
35. Trudno mi skupić się w czasie klasówek	TAK	?	NIE
36. Od czasu do czasu wpadam w złość	TAK	?	NIE
37. Czasem w drodze do szkoły męczy mnie myśl, że nauczyciel będzie mnie pytał	TAK	?	NIE
38. Lubię siedzieć z tyłu klasy	TAK	?	NIE
39. W czasie przerwy często denerwuję się nadchodzącą lekcją	TAK	?	NIE
40. Niepowodzenia szkolne zachęcają mnie do nauki	TAK	?	NIE
41. Gdy nauczyciel pyta mnie, jestem tak zdenerwowany(a), że mam zupełną pustkę w głowie	TAK	?	NIE
42. Staram się jak najlepiej odrabiać zadane lekcje	TAK	?	NIE
43. Czytanie na głos zwykle gorzej mi wychodzi w klasie niż w domu	TAK	?	NIE

44. Uważam, że lekcje są bardzo nudne	TAK	?	NIE
45. Czasem zdarza mi się kłamać	TAK	?	NIE
46. Martwię się, czy przejdę do następnej klasy	TAK	?	NIE
47. Czasami robię więcej niż wymagają tego nauczyciele	TAK	?	NIE
48. Często czuję się w szkole bardzo źle - jestem niespokojny(a), zdenerowany(a)	TAK	?	NIE
49. Wolał(a)bym pracować niż chodzić do szkoły	TAK	?	NIE
50. Gdy nauczyciel wywołuje mnie do odpowiedzi, mam często przyspieszone bicie serca	TAK	?	NIE
51. Jestem zawsze grzeczny(a)	TAK	?	NIE
52. Staram się dobrze przygotować do lekcji, nawet do tych, których nie lubię	TAK	?	NIE
53. Dużo rzeczy zapominam, gdy nauczyciel wywołuje mnie do tablicy	TAK	?	NIE
54. Jest mi bardzo przykro, gdy dostanę zły stopień	TAK	?	NIE
55. Czasami podczas pisania klasówki drżą mi ręce	TAK	?	NIE
56. Lubię klasówki	TAK	?	NIE
57. Zawsze chętnie zgłaszam się do odpowiedzi	TAK	?	NIE
58. Nauczyciele uważają, że zanadto rozrabiam	TAK	?	NIE
59. Czasem odkładam do jutra to, co powinienem (powinnam) zrobić dzisiaj	TAK	?	NIE
60. Z niecierpliwością czekam na dzwonek w czasie lekcji, na której nauczyciel robi powtórkę	TAK	?	NIE
61. W szkołę muszę robić wiele rzeczy, których nie znoszę	TAK	?	NIE
62. Czasem wydaje mi się, że chciał(a)bym przestać chodzić do szkoły	TAK	?	NIE
63. Lubię się uczyć	TAK	?	NIE
64. Często wydaje mi się, że źle odrobiłem(am) lekcje	TAK	?	NIE
65. Nieraz zdarza mi się chodzić na wagary	TAK	?	NIE
66. Myślę czasem o takich rzeczach, o których nie chciał(a)bym nikomu mówić	TAK	?	NIE

67. Często w czasie pisania klasówek pocę się, boli mnie żołądek lub mam inne podobne reakcje	TAK	?	NIE
68. Lubię być pytany(a) na lekcji	TAK	?	NIE
69. Gdy długo choruję, boję się, że będę miał(a) trudności w nadrobieniu opuszczonych lekcji	TAK	?	NIE
70. Na lekcjach zdarza mi się myśleć o czymś innym	TAK	?	NIE
71. Gdy wiem, że będę pytany(a), tracę apetyt, a nieraz boli mnie brzuch	TAK	?	NIE
72. Uważam, że szkołą i nauką nie warto się przejmować	TAK	?	NIE
73. Mam lepszy apetyt wieczorem niż rano (często nie mogę zjeść śniadania)	TAK	?	NIE

## Kwestionariusz

**Samocena zdolności artykulacyjnych**

Poniżej znajdują się różne stwierdzenia odnoszące się do twojej oceny własnych umiejętności artykulacyjnych. Wskaż, w jakim stopniu zgadzasz się lub nie zgadzasz się z każdym z tych stwierdzeń. W tym celu wybierz jedną w pięciu możliwych odpowiedzi. Postaraj się określić to, co naprawdę sądzisz.

1. Uważam, że wszystkie głoski realizuję poprawnie.				
1 zdecydowanie zgadzam się	2 zgadzam się	3 nie mam zdania	4 nie zgadzam się	5 zdecydowanie nie zgadzam się
2. Uważam, że radzę sobie z wypowiedzianiem nawet łamańców językowych.				
1 zdecydowanie zgadzam się	2 zgadzam się	3 nie mam zdania	4 nie zgadzam się	5 zdecydowanie nie zgadzam się
3. Czuję, że w czasie mówienia płacze mi się język, czyli trudno mi wypowiedzieć pewne słowa.				
1 zdecydowanie zgadzam się	2 zgadzam się	3 nie mam zdania	4 nie zgadzam się	5 zdecydowanie nie zgadzam się
4. Mam wrażenie, że czasem moja wypowiedź jest niezrozumiale wypowiedziana.				
1 zdecydowanie zgadzam się	2 zgadzam się	3 nie mam zdania	4 nie zgadzam się	5 zdecydowanie nie zgadzam się
5. Zdarza mi się zastępować trudne do wypowiedzenia słowa prostszymi.				
1 zdecydowanie zgadzam się	2 zgadzam się	3 nie mam zdania	4 nie zgadzam się	5 zdecydowanie nie zgadzam się
6. Uważam, że mogę w przyszłości wykonywać zawód wymagający nienagannej dykcji, np. dziennikarz, nauczyciel, polityk.				
1 zdecydowanie zgadzam się	2 zgadzam się	3 nie mam zdania	4 nie zgadzam się	5 zdecydowanie nie zgadzam się
7. Mam wrażenie, że mówię niewyraźnie.				
1 zdecydowanie zgadzam się	2 zgadzam się	3 nie mam zdania	4 nie zgadzam się	5 zdecydowanie nie zgadzam się
8. W moim odczuciu, kiedy mówię jestem dobrze rozumiany.				
1 zdecydowanie zgadzam się	2 zgadzam się	3 nie mam zdania	4 nie zgadzam się	5 zdecydowanie nie zgadzam się
9. Zdarza mi się zastępować głoski innymi głoskami.				
1 zdecydowanie zgadzam się	2 zgadzam się	3 nie mam zdania	4 nie zgadzam się	5 zdecydowanie nie zgadzam się

Procedura opracowania autorskiego kwestionariusza *Samoocena zdolności  
artykulacyjnych*

Trafność jest jednym z najważniejszych kryteriów, którym badacz powinien kierować się przy wyborze kwestionariuszy, ponieważ zapewnia ona badacza, że dane narzędzie w rzeczywistości mierzy te cechy, które powinno mierzyć. W niniejszych badaniach posłużono się metodą sędziów kompetentnych. Obliczono współczynnik zgodności sędziów kompetentnych testem W-Kendalla, którego wartość mieści się w zakresie od 0 do 1, gdzie 0 oznacza brak jakiegokolwiek zgodności pomiędzy mierzonymi zmiennymi a 1 oznacza całkowitą zgodność. W-Kendalla jest statystyką nieparametryczną, dlatego zastosowano także test Friedmana.

Pięciu sędziów kompetentnych (N=5) oceniło stwierdzenia zawarte w kwestionariuszu pod kątem własnej oceny zdolności artykulacyjnych. Sędziowie kompetentni dokonali porangowania poszczególnych stwierdzeń od najlepszego (1) do najgorszego (9). Zgodność sędziów była na poziomie 0,752, co wskazuje na to, że opracowane przez badaczkę autorskie **narzędzie jest trafne**. Szczegółowe dane zostały zaprezentowane w poniższej tabeli.

Tabela 37. Współczynnik zgodności W-Kendalla

Zmienna	ANOVA Friedmana i współczynnik zgodności Kendalla (Arkusz1 w sędziowie kompetentni) Chi kwad. ANOVA(N = 5, df = 8) = 30,08000 p = ,00020 Współczynnik zgodności= ,75200 r śred. rang = ,69000			
	Średnia Ranga	Suma Rang	Średnia	Odch.std
p1	1,000000	5,00000	1,000000	
p2	3,400000	17,00000	3,400000	0,894427
p3	4,400000	22,00000	4,400000	0,547723
p4	4,200000	21,00000	4,200000	0,836660
p5	6,200000	31,00000	6,200000	0,447214
p6	8,400000	42,00000	8,400000	1,341641
p7	3,400000	17,00000	3,400000	3,130495
p8	6,000000	30,00000	6,000000	2,236068
p9	8,000000	40,00000	8,000000	

Źródło: Opracowanie własne.