

AGNIESZKA WĄTOREK

Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy nr 2 w Krakowie

## Problemy metodologiczne badań nad kompetencją językową dzieci z niepełnosprawnością intelektualną

**ABSTRACT:** A. Wątołek's paper addresses methodological issues revolving around the studies on linguistic competence of children with a diagnosed mental disability. The author presents a range of specific solutions that are worth familiarising with, since she has proved their usefulness in the research work during several years of her original studies with 8- and 10-year-old students afflicted with mild intellectual disability attending special and integration schools. A. Wątołek recreates a possible course of the research process, as seen from the perspective of an empirical researcher who is fully aware of the difficulties that pile up in front of him or her, associated with selecting the subjects for the experimental group, choosing control groups, selecting research tools and methods, planning diagnostic sessions, and analysing the obtained empirical data.

The author underlines the fact that the current knowledge on the speech acquisition of children with intellectual disabilities is insufficient, and the reason for that lies in the lack of verified methodological models. She provides the example of her own original research concerning passive and active vocabulary of children coming from different socio-familial backgrounds, simultaneously proving that constant underestimation of the environmental factor in comparative studies on linguistic competence of children with mild intellectual disability leads to the exaggeration of differences between subjects with diagnosed mental disability and subjects that are within the clinical norm, whereas in certain circumstances the diagnostic criterion gives way to various environmental criteria.

As the author emphasises, despite the difficulties that are connected with studies on the speech of children with intellectual disabilities, the research should be planned and executed with the proper care for methodological transparency, as the essence of scientific activity is to ascertain the truth – no matter how hard it may be – with the use of increasingly improving methods, tools, techniques and procedures of research conduct.

**KEY WORDS:** intellectual disability, linguistic competence, methodology

Wiedzy na temat nabywania kompetencji językowej w warunkach zagrożonego upośledzeniem umysłowym rozwoju dostarcza wiele skryptów akademickich, książek oraz artykułów z dziedziny psycholingwistyki, pedagogiki specjalnej, logopedii bądź językoznawstwa. Cóż, kiedy stosunkowo rzadko są w nich prezen-

towane – obok informacji ogólnie dostępnych i wcale nie nowych – szczegółowe relacje z toczących się badań empirycznych nad mową dzieci niepełnosprawnych intelektualnie.

Przyczyn tego stanu nie należy – rzecz jasna – upatrywać w braku zainteresowania psychologów, pedagogów czy logopedów dogłębnym poznaniem zjawisk językowych ze spektrum oligofrenii, lecz raczej w obiektywnych trudnościach natury metodologicznej, pojawiających się już na etapie planowania badań z udziałem osób o poziomie inteligencji istotnie niższym od przeciętnego.

Spróbujmy zatem prześledzić krok po kroku przebieg takiego procesu oczami badacza empirysty, postępującego zgodnie z obowiązującymi w nauce procedurami badawczo-diagnostycznymi. Po sformułowaniu problemu i celów badań staje on przed koniecznością wyłonienia grupy badanych stosownie do przyjętych kryteriów: rodzaju dysfunkcji, wieku, płci, uwarunkowań środowiskowych itp. Wcześniej jednak badacz musi zdecydować, którą z czterech podgrup dzieci niepełnosprawnych intelektualnie obejmie badaniami pod kątem oceny wybranych aspektów ich mowy. Zważywszy, że upośledzenie umysłowe jest bardzo niejednorodną kategorią zaburzeń – ze względu na rozmiar ograniczeń intelektualnych (lekkie: IQ 52–69, umiarkowane: IQ 36–51 / opcjonalnie do 54, znaczne: IQ 20–35 / opcjonalnie do 39, głębokie: IQ 0–19 / opcjonalnie do 24<sup>1)</sup>), zakres działania mechanizmów adaptacyjnych, poziom uspołecznienia, a także zasób umiejętności językowych – poważnym błędem wydaje się łączenie ze sobą w obrębie jednej grupy kryterialnej badanych o znacząco różnym nasileniu cech oligofrenii, w tym kwalifikowanie dzieci z niepełnosprawnością sprzężoną. Słuszność takiego rozumowania łatwo udowodnić, odnosząc wiek życia potencjalnych uczestników badań do fazy ich rozwoju psychicznego. Załóżmy, że badanymi są ośmiolatki z lekką niepełnosprawnością intelektualną (IQ 52–69). Najmłodsze spośród nich (WŻ 8;0) przy ilorazie inteligencji 52 osiągają wiek umysłowy 4;2, natomiast najstarsze (WŻ 8;11) przy ilorazie inteligencji 69 – wyższy aż o dwa lata (WU 6;2). Nawet ten pojedynczy przykład skłania do uważnego selekcjonowania probantów. Jeśli mimo to złagodzimy kryterium wieku metrykalnego lub/i kryterium stopnia niedorozwoju struktur poznawczych, wskazane różnice międzyosobnicze w zakresie wieku umysłowego staną się jeszcze większe. Tymczasem niektórzy badacze preferują sposób kompletowania grupy dzieci niepełnosprawnych intelektualnie według ich zaszeregowania do oddziałów szkolnych, reprezentujących kolejne szczeble edukacji. Oznacza to, że badają oni np. 8-, 9- i 10-letnich uczniów klas drugich szkół podstawowych specjalnych, bagatelizując fakt mieszania się kilku roczników wewnątrz zespołów klasowych. W rezultacie do homogenicznej z pozoru grupy kryterialnej mogą trafić zarówno ośmiolatki (WŻ 8;0) z ilorazem inteligencji 52 (WU 4;2), jak i dziesięciolatki (WŻ 10;11)

<sup>1</sup> J. BŁESZYŃSKI: *Niepełnosprawność intelektualna. Mowa, język, komunikacja*. Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia Universalis 2013, s. 28–29.

z ilorazem inteligencji 69 (WU 7;5), chociaż w świetle praw rozwojowych istnieje między nimi przepaść. Właśnie dlatego warto jak najściślej definiować kryteria celowego doboru dzieci, u których rozpoznano upośledzenie umysłowe, nawet jeśli naraża to badacza na późniejsze komplikacje.

W najlepszym położeniu znajduje się psycholog posiadający niezbędne uprawnienia do przeprowadzania testów mierzących poziom inteligencji ogólnej. Może on nie tylko w miarę dokładnie oszacować wiek umysłowy danej osoby, ale też porównać uzyskane przez nią wyniki testowe w skali słownej i bezsłownej, co okazuje się pomocne w badaniach nad mową dzieci. Z kolei pedagog, logopeda bądź językoznawca niedysponujący takimi kompetencjami będą musieli zgromadzić najważniejsze informacje o badanych za pośrednictwem dokumentacji szkolnej: zaświadczeń lekarskich, opinii psychologicznych, orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego, indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych, dzienników lekcyjnych itp., a także na podstawie ankiet wypełnianych przez rodziców. Tą drogą nie zdobędą jednak danych chronionych tajemnicą zawodową, takich jak chociażby iloraz inteligencji dziecka. W sytuacji braku dostępu do szczegółowych wyników diagnozy psychologicznej badacz niebędący psychologiem ma tylko możliwość wyznaczenia orientacyjnych granic dla wieku umysłowego badanych, a tym samym ustalenia pewnego przedziału WU, odpowiadającego wybranemu okresowi życia i wskaźnikowi inteligencji.

Następną trudność stanowi realne pozyskanie uczestników badań spełniających wszystkie wymagania początkowe, gdyż ewentualni kandydaci stanowią zaledwie około 2–3% dzieci z populacji generalnej, przy czym większość z nich (blisko  $\frac{3}{4}$ ) zdradza symptomy lekkiego upośledzenia umysłowego<sup>2</sup>. Dzieci te – co stanowi dodatkową trudność – są rozproszone, przebywają bowiem w różnego typu placówkach edukacyjnych: przedszkolach, szkołach, zespołach szkół albo ośrodkach szkolno-wychowawczych, w tym ogólnodostępnych i specjalnych. Niekiedy członkowie ich rodzin próbują ukryć przed światem ich niepełnosprawność, mając nadzieję, że z czasem dzieci wyrosną ze swoich problemów bez zwracania na siebie niczyjej uwagi. Stąd część przedszkolaków i uczniów rozwijających się wolniej od innych nie figuruje w żadnych oficjalnych rejestrach, czego konsekwencją jest wstrzymywanie dla nich pomocy specjalistycznej wobec nieumyślnych zaniedbań rodziców, takich jak: nieprzekazanie przedszkolu bądź szkole opinii psychologicznej wydanej przez właściwą poradnię, zwlekanie z dostarczeniem orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego czy wzbranianie się przed udzieleniem pisemnej zgody na objęcie dziecka zalecanymi formami wsparcia.

Wszystko to generuje szereg utrudnień również dla badacza kompletującego grupę kryterialną. Szczególnie problematyczne może się okazać dotarcie do

<sup>2</sup> J.G. BAROFF, G.S. OLLEY: *Mental Retardation. Nature, Cause and Management*. London, Routledge Taylor & Francis Group 1999, s. 12; J. WYCZESANY: *Pedagogika upośledzonych umysłowo*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls 2007, s. 35–36.

killkulatków z lekką niepełnosprawnością intelektualną, gdyż u małych dzieci pojedyncze oznaki niewydolności umysłowej bywają lekceważone przez otoczenie aż do momentu rozpoczęcia edukacji szkolnej, a wraz z nią pojawiają się pierwsze niepowodzenia w nauce. Nawet wśród 8- czy 9-letnich uczniów szkół podstawowych spotyka się niewielu zidentyfikowanych już reprezentantów populacji dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Z tego powodu teren badań warto rozszerzyć do co najmniej kilku miejscowości, aby zwiększyć szanse na zebranie wystarczająco licznej próby badanych o zbliżonych właściwościach psychofizycznych.

To jednak nie koniec wyzwań czekających na wykonawcę projektu naukowego dotyczącego relacji mowa – upośledzenie umysłowe. Musi on jeszcze zająć stanowisko w kwestii odróżniania tego, co przystaje do tzw. normy klinicznej, od tego, co się w niej nie mieści. I tak, jeśli stosowane przez niego narzędzia diagnostyczne nie są znormalizowane, a należy się tego spodziewać z racji niedoboru na polskim rynku wystandaryzowanych testów językowych, to nadal nie może on przystąpić do procedury badania dzieci, ponieważ uzyskane wyniki nic mu nie powiedzą. W tych okolicznościach najbardziej optymalnym rozwiązaniem będzie utworzenie grupy kontrolnej składającej się z typowych przedstawicieli populacji dziecięcej, dobranych ze względu na oszacowany wiek umysłowy badanych z niepełnosprawnością albo ich wiek metrykalny, jakkolwiek pierwsze kryterium sprawdza się dużo lepiej przy dokonywaniu porównań międzygrupowych. Ostatecznie przewidywana liczba badanych może wzrosnąć dwu- lub trzykrotnie, np. z 60 do 120, a przy dwóch grupach kontrolnych – do 180.

Kolejną czynnością w postępowaniu badawczym powinno być określenie warunków, które mają spełniać wszyscy badani ujawniający przeciętny poziom inteligencji. Nie chodzi tu wyłącznie o uściślenie ram wiekowych i wykluczenie jednostek obciążonych zaburzeniami parcjalnymi, ale także o kontrolowanie w miarę potrzeb wpływu czynników środowiskowych. Największe znaczenie może to mieć przy diagnozowaniu zdolności językowych dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną na tle dzieci bez odchylenia rozwojowego, ponieważ te pierwsze bardzo często (75 : 100) pochodzą z rodzin o niskim statusie socjoekonomicznym<sup>3</sup>. Dowodzą tego również wyniki moich badań z lat 2008–2011<sup>4</sup>. Wzięli w nich udział 8- i 10-letni uczniowie szkół specjalnych oraz integracyjnych z IQ 52–69 ( $N = 67$ ) wyłonieni bez wcześniejszego precyzowania kryteriów socjalno-bytowych. W tabeli 1. zestawiono dane dotyczące wykształcenia matek i ojców.

<sup>3</sup> R. KOŚCIELAK: *Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo*. Warszawa, WSiP 1996; A. KOZUBSKA: *Opieka i wychowanie w rodzinie dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej 2000.

<sup>4</sup> A. WĄTOREK: *Kompetencja językowa uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków, Zakład Wydawniczy Nomos 2014.

TABELA 1. Wykształcenie rodziców dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną

Poziom wykształcenia	f	%
Wyższe	11	8,2
Średnie	15	11,2
Zasadnicze zawodowe	64	47,8
Podstawowe	33	24,6
Brak wykształcenia	2	1,5
Nieznane	9	6,7
Razem:	134	100,0

ŹRÓDŁO: Opracowanie własne

Ponad 72% rodziców zadeklarowało wykształcenie zasadnicze zawodowe albo niższe, a 1,5% – brak ukończenia jakichkolwiek szkół. Natomiast 6,7% ankietowanych nie podało żadnej informacji na temat swojego wykształcenia. Oczywiście, to, jak starannie wyedukowana jest matka czy ojciec, nie przesądza o atmosferze wychowawczej w rodzinie, jednakże ma pośredni wpływ na rozwój psychospołeczny dzieci, w tym językowy, o czym pisał już wiele lat temu Basil Bernstein<sup>5</sup>, a po nim inni badacze, także polscy (np. Maria Przetacznik-Gierowska<sup>6</sup>).

Uchwycona tendencja sugeruje, aby w badaniach nad mową osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną do grup kontrolnych wybierać takich kandydatów, których rodzice mają podobny poziom wykształcenia jak zarysowany powyżej dla grupy kryterialnej. W przeciwnym razie wielkość różnic międzygrupowych będzie efektem interferencji czynników wewnątrzpochodnych związanych z funkcjonowaniem intelektualnym badanych oraz czynników zewnątrzpochodnych z kategorii rodzinno-kulturowych. Chcąc się o tym przekonać, wystarczy spojrzeć na wyniki wzmiankowanych badań własnych w zakresie słownictwa biernego i czynnego, uzyskane przez dzieci z trzech odrębnych, lecz pod względem wieku umysłowego równoważnych grup: EP, KI, RI (tabele 2.–4.; wykresy 1.–3.<sup>7</sup>).

<sup>5</sup> B. BERNSTEIN: *Social structure, language and learning*. „Educational Research” 1961, No. 3, s. 163–176.

<sup>6</sup> M. PRZETACZNIK-GIEROWSKA: *Rozwojowe i środowiskowe wyznaczniki mowy narracyjnej dzieci*. „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego” 1987, nr 3, s. 7–31; EADEM: *Od słowa do dyskursu*. Warszawa, Wydawnictwo Energeia 1994.

<sup>7</sup> Objasnienie symboli: OTS-R – Obrazkowy Test Słownikowy-Rozumienie E. Haman i K. Fronczyka, zawierający 129 pozycji wyrazowych (wersja robocza z 2010 roku), PN – Próba Nazywania E. Haman i M. Smoczyńskiej – 100 pozycji (materiały robocze), EP – grupa uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną – młodszych (podgrupa EPM) i starszych (podgrupa EPS), KI – grupa kontrolna dobrana ze względu na wiek umysłowy badanych z lekką niepełnosprawnością

TABELA 2. Wyniki dla grup badanych w zakresie słownictwa

Narzędzie	EP (EPM + EPS) N = 60		KI (KIM + KIS) N = 60		RI (RIM + RIS) N = 60		test t-Studenta			
	f	%	f	%	f	%	EP vs KI	EP vs RI	KI vs RI	EP vs (KI+RI)
OTS-R (129)	91,1	70,6	94,6	73,3	99,9	77,4	t = -1,596 p = 0,113	t = -4,253 p < 0,001	t = -2,415 p = 0,017	t = -3,262 p = 0,001
<b>PN (100)</b>	<b>69,6</b>	<b>69,6</b>	<b>74,9</b>	<b>74,9</b>	<b>80,9</b>	<b>80,9</b>	<b>t = -2,413 p = 0,017</b>	<b>t = -5,508 p &lt; 0,001</b>	<b>t = -3,373 p = 0,001</b>	<b>t = -4,639 p &lt; 0,001</b>

TABELA 3. Wyniki dla młodszych podgrup badanych w zakresie słownictwa

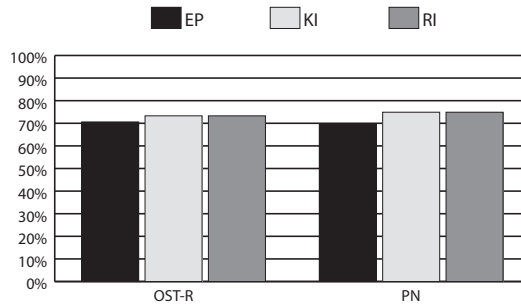
Narzędzie	EPM N = 30 WŻ 8;0-9;0 WU 4;6-5;6		KIM N = 30 WŻ 4;6-5;6 WU=WŻ		RIM N = 30 WŻ 4;6-5;6 WU=WŻ		test t-Studenta			
	f	%	f	%	f	%	EPM vs KIM	EPM vs RIM	KIM vs RIM	EPM vs (KIM+RIM)
OTS-R (129)	85,6	66,4	89,2	69,1	92,5	71,7	t = -1,256 p = 0,214	t = -2,853 p < 0,006	t = -1,226 p = 0,225	t = -2,261 p = 0,026
PN (100)	63,8	63,8	70,5	70,5	76,1	76,1	t = -2,232 p = 0,029	t = -4,285 p < 0,001	t = -2,340 p = 0,023	t = -3,896 p < 0,001

TABELA 4. Wyniki dla starszych podgrup badanych w zakresie słownictwa

Narzędzie	EPS N = 30 WŻ 10;0-11;0 WU 6;0-7;0		KIS N = 30 WŻ 6;0-7;0 WU=WŻ		RIS N = 30 WŻ 6;0-7;0 WU=WŻ		test t-Studenta			
	f	%	f	%	f	%	EPS vs KIS	EPS vs RIS	KIS vs RIS	EPS vs (KIS+RIS)
OTS-R (129)	96,5	74,8	100,1	77,6	107,3	83,2	t = -1,247 p = 0,217	t = -4,424 p < 0,001	t = -2,888 p = 0,005	t = -3,067 p = 0,003
PN (100)	75,4	75,4	79,2	79,2	85,7	85,7	t = -1,476 p = 0,145	t = -4,625 p < 0,001	t = -3,060 p = 0,003	t = -3,381 p < 0,001

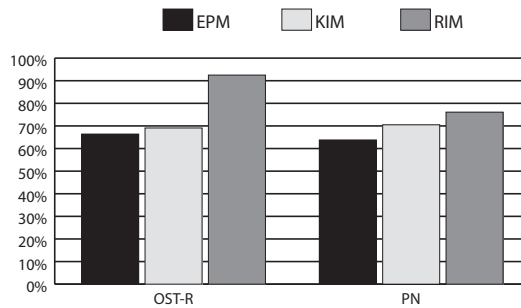
ŹRÓDŁO: Badania własne.

intelektualną, skupiająca dzieci młodsze (KIM) i starsze (KIS), których rodzice mieli wykształcenie podstawowe lub zawodowe, ewentualnie średnie w przypadku jednego ze współmałżonków, RI – grupa kontrolna dobrana ze względu na wiek umysłowy badanych z lekką niepełnosprawnością intelektualną, skupiająca dzieci młodsze (RIM) i starsze (RIS), których rodzice mieli wykształcenie wyższe, ewentualnie średnie w przypadku jednego ze współmałżonków.



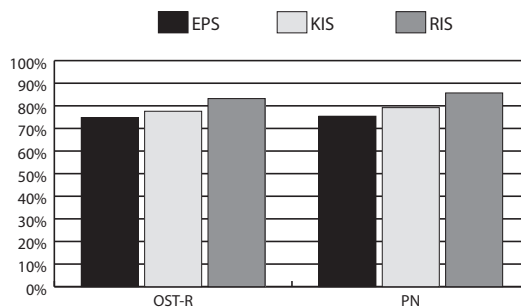
WYKRES 1. Wyniki w zakresie słownictwa dla grup EP, KI, RI

ŹRÓDŁO: Opracowanie własne.



WYKRES 2. Wyniki w zakresie słownictwa dla podgrup młodszych

ŹRÓDŁO: Opracowanie własne.



WYKRES 3. Wyniki w zakresie słownictwa dla podgrup starszych

ŹRÓDŁO: Opracowanie własne.

Interpretację danych liczbowych warto poprzedzić krótkim opisem zastosowanej procedury badawczej. Zaczniemy od tego, że poddano jej 60 uczniów z lekkim



upośledzeniem umysłowym (EP) w dwóch 30-osobowych podgrupach wiekowych – EPM (WŻ 8;0–9;0 / WU 4;6–5;6) i EPS (WŻ 10;0–11;0 / WU 6;0–7;0). Tak skonstruowaną grupę kryterialną zestawiono z dwiema grupami kontrolnymi dzieci pełnosprawnych w odpowiednim wieku. Pierwszą z nich – KI ( $N = 60$ ) – utworzyły 4–5-latki (KIM;  $N = 30$  / WŻ = WU 4;6–5;6) i 6-latki (KIS;  $N = 30$  / WŻ = WU 6;0–7;0), których rodzice zakończyli edukację na szkole podstawowej lub zasadniczej zawodowej (wyjątkowo na szkole średniej – dotyczyło to jednego ze współmałżonków). Drugą grupę – RI ( $N = 60$ ), obejmującą analogiczne podgrupy RIM i RIS – stanowili ich rówieśnicy będący potomstwem osób z wykształceniem wyższym / licencjackim (ewentualnie średnim w przypadku matki albo ojca). Łącznie w badaniach uczestniczyło 180 dzieci.

Przebadano je w toku indywidualnych sesji diagnostycznych przy użyciu wcześniejszej wersji Obrazkowego Testu Słownikowego – Rozumienie Haman i Fronczyka<sup>8</sup> oraz Próby Nazywania powstałej na bazie OTS-R. Pierwsze z wymienionych narzędzi zawierało 129 pozycji wyrazowych, którym odpowiadało tyle samo plansz. Na każdej z nich widniały cztery obrazki – jeden docelowy i trzy pełniące funkcje dystraktorów: semantycznego, tematycznego, fonetycznego. Badany na polecenie: „Pokaż, gdzie jest...” (pozycja z kategorii rzeczowników, czasowników bądź przymiotników) wskazywał właściwy – w jego przekonaniu – desygnat usłyszanego słowa. Z kolei drugie narzędzie – Próba Nazywania – zostało zaprojektowane jako pokaz komputerowy 100 pojedynczych obrazków w programie PowerPoint, mający prowokować dzieci do wymówienia nazw konkretnych osób, przedmiotów i czynności. Badacz wyświetlał dany slajd i zadawał pytania: „Co to jest?”; „Kto to jest?”; „Co robi x?” lub „Co się dzieje z x?”, oczekując od pytanego jednowyrazowej odpowiedzi. Zawsze obowiązywała ta sama formuła przeprowadzania testu OTS-R i próby PN.

Zgromadzone wyniki badań świadczą o tym, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną słabiej od pełnosprawnych kilkulatków dorównujących im wiekiem umysłowym rozumiały i aktualizowały poszczególne słowa. Zgodnie z przewidywaniami dystans dzielący grupy dopasowane środowiskowo – kryterialną EP od kontrolnej KI – okazał się mniejszy wobec tego, który odnotowano dla opozycji EP vs RI i EP vs KI + RI. Natomiast dość zaskakująca jest obserwacja, że pomiędzy wynikami równolatków z dwóch odmiennych kręgów kulturowych (KI vs RI) zaznaczyły się większe różnice niż pomiędzy uczniami niepełnosprawnymi (WU 4;6–5;6 i 6;0–7;0) a przedszkolakami o typowym rozwoju (EP vs KI), gdy rodziców dzieci z obu tych grup charakteryzował podobny przebieg kariery szkolnej. Konkluzja nasuwa się sama: czynnik wykształcenia matek i ojców mocniej różnicował grupy badanych niż fakt obecności / braku dysfunkcji intelektualnej.

<sup>8</sup> E. HAMAN, K. FRONCZYK: *Obrazkowy Test Słownikowy – Rozumienie wraz z instrukcją do badania normalizacyjnego* [materiały niepublikowane]. Warszawa, Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego 2010.



Idąc dalej tym tropem, przeanalizowano oddzielnie wyniki dla podgrup młodszych (KIM vs RIM) i wyniki dla podgrup starszych (KIS vs RIS). Jeśli im zawierzyć, to wpływ środowiska rodzinnego na zasób słownictwa dzieci był silniejszy w przypadku 6-latków ( $p = 0,005 / 0,003$ ) niż 4–5-latków ( $p = 0,225 / 0,023$ ). Taki rezultat nie powinien nikogo dziwić, pozostaje on bowiem w zgodzie z potwierdzoną naukowo tezą, że ciągła transmisja wzorców zachowań w rodzinie sprzyja interioryzacji pewnych sposobów myślenia, działania, a także posługiwania się językiem u potomstwa<sup>9</sup>. Krótko mówiąc, chociaż rozwojem dziecka rządzą głównie fizjologiczne mechanizmy dojrzewania, to jednak dynamika obserwowanych zmian zależy w dużej mierze od ilości i jakości interakcji z otoczeniem. Co prawda same świadectwa / dyplomy ukończenia szkół nie przekładają się na poziom kompetencji rodzicielskich, ale – jak wiadomo z literatury przedmiotu<sup>10</sup> – rodzice uznający autorytet nauki częściej niż rodzice odrzucający go troszczą się o zaspokajanie potrzeb psychicznych najmłodszych członków rodziny.

Porównując ze sobą 30-osobowe podgrupy dzieci w kontekście oceny umiejętności leksykalnych, można dostrzec jeszcze inny typ relacji. Chodzi mianowicie o to, że punktowa przewaga przedszkolaków będących potomstwem osób z wykształceniem wyższym nad rówieśnikami podlegającymi na co dzień oddziaływaniom rodziców z wykształceniem podstawowym lub zasadniczym zawodowym jest bardziej widoczna niż przewaga 6-latków, których rodzice przedwcześnie zakończyli edukację nad 4–5-latkami mającymi starannie wykształcone matki i ojców. Wbrew zatem intuicyjnym przewidywaniom rok czy nawet dwa lata w życiu dziecka niekoniecznie znaczą więcej dla jego rozwoju słowno-pojęciowego niż okoliczność przyjścia na świat w rodzinie o wysokim statusie socjokulturowym ze względu na poziom wykształcenia rodziców.

Nakreślony obraz słownictwa uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim oraz przedszkolaków pochodzących z dwóch różnych środowisk rodzinnych nie jest, oczywiście, ani kompletny, ani reprezentatywny w sensie statystycznym, gdyż uwzględnia on wyłącznie zdolność rozumienia i produkcji słów u badanych, między którymi istniały stosunkowo niewielkie różnice wieku metrykalnego. Gdyby zdecydowano się je zwiększyć, wnioski byłyby zapewne nieco inne, a kryterium diagnostyczne nie ustąpiłoby miejsca pozostałym kryteriom. Niemniej jednak wykryte zależności przywodzą na myśl stare pytanie o to, czym jest niepełnosprawność intelektualna – wrodzonym czy raczej nabytym w toku życia globalnym deficytem spostrzegania, uwagi, pamięci, myślenia, a także języka?

<sup>9</sup> M. ZIEMSKA: *Rodzina a osobowość*. Warszawa, Wiedza Powszechna 1975; O. POKRZYWNICKA: *Wpływ środowiska rodzinnego na rozwój psychiczny i społeczny dziecka*. „Fides Et Ratio” 2011, nr 2(6), s. 40–53.

<sup>10</sup> E. JACKOWSKA: *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym*. Warszawa, WSiP 1980; M. ZIEMSKA: *Rodzina a dziecko*. Warszawa, PWN 1979.

Koncepcję powolnego dochodzenia do stanu zwanego upośledzeniem umysłowym opracowała i spopularyzowała w Polsce Małgorzata Kościelka<sup>11</sup>. Jej zdaniem uszkodzenie lub zahamowanie tempa rozwoju ośrodkowego układu nerwowego (OUN) to jedynie predyktory niepełnosprawności, natomiast za okresowe bądź stałe pogarszanie się funkcjonowania danej osoby odpowiada splot rozmaitych czynników organicznych, genetycznych, dziedzicznych oraz społecznych. Dość szczególnie przedstawia się w tym świetle sytuacja dzieci dotkniętych najlżejszą postacią oligofrenii, gdyż przyczyny ujawnianych przez nie zaburzeń poznawczych bywają nieuchwytnie, a większość subtelnych poszlak od początku wskazuje na środowisko wychowawcze. Zresztą właśnie z tego powodu genezy lekkiej niepełnosprawności intelektualnej często upatruje się w deprivacji środowiskowej.

Wykonawcę projektu badawczego, któremu udało się pozyskać – za zgodą rodziców i dyrektorów szkół bądź przedszkoli – wymaganą liczbę uczestników badań, czekają jeszcze wielogodzinne sesje diagnostyczne z ich udziałem, a te wymagają od niego żmudnych przygotowań pod kątem wyboru narzędzi badawczych, ustalenia procedur testowania dzieci oraz wyznaczenia ram organizacyjnych planowanych spotkań. Najwygodniej jest przeprowadzić badania grupowe, ponieważ za ich pomocą otrzymuje się znaczną liczbę próbek mowy w krótkim czasie. Niestety, obok zalet badania grupowe mają również wady, jako że nie dają osobie badającej zbyt dużych możliwości kontrolowania warunków zewnętrznych, nie pozwalają jej wnikać w sam proces tworzenia wypowiedzi i nie dostarczają informacji o mechanizmach powstawania błędów językowych. W odróżnieniu od badania grupowego indywidualne rozmowy z badanymi zabierają więcej czasu i energii, ale za to przynoszą całkiem wymierne korzyści. Przede wszystkim dorosły obserwator może na bieżąco śledzić zachowanie dziecka, podążać za jego myślami, zadawać mu dodatkowe pytania, prosić o niezbędne wyjaśnienia, motywować je do współpracy, zapobiegać zniechęceniu i ewentualnej odmowie wykonywania trudniejszych zadań.

Badania indywidualne mają jeszcze ten walor, że zazwyczaj przyjmują one formę ustną – pierwotną dla wypowiedzi językowej, a nie pisemną (wtórną), jak badania grupowe. To bardzo ważne, bo dzieci z głębszą niepełnosprawnością intelektualną raczej wyjątkowo opanowują techniki szkolne, a te z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, choć na ogół przyswajają z czasem zapis literowy, rzadko osiągają dostateczną biegłość w czytaniu i pisaniu. Niektóre z nich nawet po ukończeniu szkoły podstawowej wciąż odnoszą porażki w kodowaniu i dekodowaniu tekstów, jakkolwiek nie brakuje im elementarnych umiejętności leksykalnych, fleksyjnych, słowotwórczych czy składniowych. Trudno im udzielić odpowiedzi na pytania, jeśli te prezentowane są w formie pisemnej. Istnieje więc ryzyko błędnej diagnozy poziomu kompetencji językowej u tych dzieci, które –

<sup>11</sup> M. KOŚCIELSKA: *Oblicza upośledzenia*. Warszawa, PWN 1995.

mimo że słabo czytają i piszą – mogłyby się wykazać znajomością języka w warunkach bezpośredniej rozmowy z badającym.

Następne wyzwanie dla badacza empirysty stanowi dobór metod oraz narzędzi badawczych. Przy ocenie sprawności językowej dzieci stosuje się metody ilościowe lub/i jakościowe. Te pierwsze służą szacowaniu zasobu słownictwa, form gramatycznych i struktur składniowych, a także obliczaniu ich frekwencji w analizowanych tekstach, natomiast te drugie pozwalają odkrywać zasady rządzące dostępem leksykalnym, organizacją sieci słów / zdań w umyśle, przyswajaniem znaczeń, tworzeniem kategorii wyrazowo-pojęciowych bądź gramatycznych.

Metody badania umiejętności językowych dzieli się również na obserwacyjne (w tym testowe) i eksperymentalne. Wśród metod obserwacyjnych znajdują się m.in. dzienniki mowy oraz podlegająca ciągłej technicyzacji metoda zbierania próbek mowy. Z kolei metody eksperymentalne powstają na podstawie zweryfikowanych empirycznie modeli badań.

Dzienniki mowy dostarczają mnóstwa danych na temat poszczególnych aspektów rozwoju językowego dziecka. Dlatego ich redagowaniem zainteresowali się już w XVIII wieku znani badacze (rodzice) z Europy i Stanów Zjednoczonych: Clara i Wilhelm Sternowie (Niemcy), Krola Darwin (Anglia), Marlene i Robert Smith (Stany Zjednoczone), Antoine Grégoire (Francja), Andrei Gwozdiew (Rosja), Stefan Szuman, Piotr Smoczyński, Maria Zarębina (Polska). Niestety, mimo wielu zalet stają się one czasami przyczyną nieporozumień, zwłaszcza gdy ich autorzy notują zasłyszane wypowiedzi w sposób dowolny, wybiórczy lub niekonsekwentny. W przypadku najwcześniejszego okresu rozwoju mowy łatwiej zachować obiektywizm, ponieważ niewielki jeszcze w tym czasie zasób słowoform da się wychwycić i zarejestrować niemal w całości. Natomiast obserwację dzieci starszych charakteryzuje tendencja do zapisywania głównie nowych, niekoniecznie poprawnych form, co wywołuje mylne wrażenie dużej liczby błędnych wykonania. Analiza dzienników mowy nie zawsze zatem prowadzi do słusznych wniosków, o czym należy pamiętać przy formułowaniu ogólnych twierdzeń na temat kompetencji językowej dzieci.

Mniej zawodna wydaje się metoda polegająca na zbieraniu próbek mowy dzieci przez nieskoligaconych z nimi badaczy. W wyniku obserwacji takich właśnie próbek pochodzących z badań Rogera Browna<sup>12</sup> powstała część przełomowych prac z zakresu psycholingwistyki. Dotyczyły one nabywania struktur składniowych, przyswajania morfologii oraz wpływu otoczenia społecznego na mowę dzieci anglojęzycznych. Badacze nagrywali wypowiedzi Adama, Ewy i Sary, do których przychodzili średnio raz w miesiącu, a następnie dokonywali w laboratorium transkrypcji materiału dźwiękowego. W Polsce tego typu badania prowadziła Maria Przetacznikowa i Grace W. Shugar.

<sup>12</sup> J.B. GLEASON, N.B. RATNER: *Przyswajanie języka*. W: *Psycholingwistyka*. Red. J.B. GLEASON, N.B. RATNER. Przeł. J. BOBRYK i in. Gdańsk, GWP 2005.

Metoda ta nie zawodzi, o ile badacz przestrzega kilku elementarnych zasad. Przede wszystkim próbki mowy powinny pochodzić z różnych momentów odpowiednio długiego przedziału czasu, a zapiski muszą zawierać niezbędne odnośniki i komentarze sytuacyjne. Niezależnie od tego materiał badawczy trzeba dokładnie opisać z zaznaczeniem informacji o badającym (domownik, obca osoba), o sposobie utrwalania tekstów (graficzny, magnetofonowy, cyfrowy), systematyczności pobrań, wieku badanego, selektywności zapisu oraz rodzaju zaangażowania osoby dorosłej. Wreszcie dokonując analizy takich próbek, należy oszacować nie tyle liczbę wszystkich błędów, ile udział określonych form gramatycznych w mowie dziecka, a więc produktywność generujących je reguł<sup>13</sup>.

Przy badaniu pierwszych w ontogenezie wytworów językowych bazuje się na kwestionariuszach przekazywanych do uzupełnienia rodzicom. Zawierają one listy wyrazów znanych na ogół dzieciom w danym wieku. Zadaniem matki / ojca jest zaznaczenie tych wypowiedzianych już przez syna / córkę. Przykładem takiego kwestionariusza jest inwentarz McArthur-Bates, posiadający wersję polskojęzyczną<sup>14</sup>.

Dla odmiany dzieci starsze bada się, wykorzystując głównie testy psychologiczne skonstruowane według międzynarodowych wytycznych. Test to narzędzie lub procedura służąca ocenie wybranych parametrów badanego zjawiska<sup>15</sup>. Jako zestaw zadań (pytań) przeznaczonych do pomiaru określonych cech zyskuje on najwyższą czułość w wersji wystandaryzowanej, a więc ujednoliconej pod względem warunków badania. Każdy wystandaryzowany test powinien zawierać jasną informację o jego przeznaczeniu, instrukcję dla badającego, opis pozycji testowych, klucz punktowania odpowiedzi i wskazówki do obliczania wyników. Jednocześnie musi on nosić znamiona obiektywności (zgodności wyników notowanych przez różnych badaczy), rzetelności (powtarzalności otrzymanych wyników), trafności (dokładności pomiaru cech) oraz normatywności (dostępności rejestru wyników typowych).

Standaryzacja testu daje prawo do porównywania rezultatów osiągniętych przez pewną osobę lub grupę osób w zakresie wykonania zadań testowych ze średnimi wynikami dla danej populacji. Dlatego normy oceniania powinny być dostosowane do konkretnego testu i do konkretnej próby badanych (np. 6-latków o typowym rozwoju czy 10-latków z diagnozą lekkiego upośledzenia umysłowego). Jeśli test został skonstruowany prawidłowo, to rozkład wyników cząstkowych pokrywa się z tzw. krzywą Gaussa. Przyjmuje ona kształt regularnego wzniesie-

<sup>13</sup> M. SMOCZYŃSKA: *Jak badać rozwój językowy dziecka?* „Bulletin de la Societe Polonaise de Linguistique” 2004, Vol. 60, s. 217–231.

<sup>14</sup> EADEM: *Inwentarz Rozwoju Mowy i Komunikacji (wersja robocza)*. Kraków, Uniwersytet Jagielloński 1999.

<sup>15</sup> American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education: *Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice*. Przeł. E. HORNOWSKA. Gdańsk, GWP 2007.

nia obrazującego, że większość badanych uzyskała wyniki przeciętne, wartości skrajne zaś pojawiły się tylko u nielicznych reprezentantów populacji.

Niezaprzeczalnym atutem narzędzi testowych jest możliwość konfrontowania ze sobą wyników przysługujących różnym osobom lub grupom osób, natomiast wadą – zawężenie pomiaru do kilku wybranych cech, których obecność lub brak nie przesądza o faktycznym przebiegu procesów i zjawisk<sup>16</sup>. Zawsze warto więc podeprzeć dane ilościowe analizą jakościową.

W krajach anglosaskich, gdzie testy językowe cieszą się ogromną popularnością, szczególnie cenione są TROG – Test for Reception of Grammar<sup>17</sup> oraz CELF – Clinical Evaluation of Language Fundamentals<sup>18</sup>. W Polsce, mimo wciąż ponawianych prób, nie udało się stworzyć testu do badania mowy dzieci, który w pełni odpowiadałby standardom diagnostycznym, a zarazem oczekiwaniom logopedów i psychologów. Mamy jednak kilkanaście narzędzi posiadających normy ogólnopolskie, m.in.: TSD – Test Słownikowy dla Dzieci Koć-Januchty<sup>19</sup>, OTS-R – Obrazkowy Test Słownikowy – Rozumienie Haman i Fronczyka<sup>20</sup>, Test Językowy Leksykon Jurkowskiego<sup>21</sup>, Test Sprawności Językowej Tarkowskiego<sup>22</sup>. Obok nich istnieje ogromna liczba narzędzi tworzonych doraźnie na potrzeby terapeutów mowy, ale te nadają się bardziej do użytku wewnętrznego w poradniach czy gabinetach logopedycznych niż do celów naukowych.

Ważną rolę w badaniach językowych odgrywają starannie zaplanowane eksperymenty. Eksperymentalny model badań zakłada: świadome manipulowanie warunkami zewnętrznymi, kontrolowanie wpływu zmiennych niezależnych oraz obserwację i pomiar zmiennej zależnej w zaprojektowanych sytuacjach<sup>23</sup>. Do badań standardowo dobiera się co najmniej dwie grupy: eksperymentalną oraz kontrolną, z których jedna (eksperymentalna) jest poddawana określonym oddziaływaniom, a druga (kontrolna) – nie. Regulując zmienną niezależną, badacz może ocenić, jaki wpływ na zachowanie badanych miała wprowadzona zmiana.

Obecnie naukowcy zajmujący się językiem dysponują bogatym zapleczem takich technik. Dla przykładu za pomocą dyferencjału semantycznego opartego na dwubiegunowych skalach mogą rozpoznawać zdolności konotacyjne różnych

<sup>16</sup> E. DĄBROWSKA: *Testing Children's Language*. COST Training School in Language Acquisition Methods [materiały niepublikowane z warsztatów szkoleniowych]. Berlin, 30 III–3 IV 2009.

<sup>17</sup> D. BISHOP: *Test for Reception of Grammar – manual*. London, The Psychological Corporation 2003.

<sup>18</sup> E. H. WIIG, W. SECORD, E. SEMEL: *Clinical Evaluation of Language Fundamentals – Preschool UK – manual*. London, The Psychological Corporation 2000.

<sup>19</sup> M. KOĆ-JANUCHTA: *TDS – Test słownikowy dla dzieci*. Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego 2013.

<sup>20</sup> E. HAMAN, K. FRONCZYK: *Obrazkowy Test Słownikowy – Rozumienie...*

<sup>21</sup> A. JURKOWSKI: *Test Językowy Leksykon*. Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego 1997.

<sup>22</sup> Z. TARKOWSKI: *Test Sprawności Językowej*. Lublin, Wydawnictwo Fundacji Orator 2001.

<sup>23</sup> J. BRZEZIŃSKI: *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa, PWN 1997.

osób. Badany w zależności od tego, które z dwóch przeciwstawnych znaczeniowo słów wydaje mu się bliższe podanemu hasłu, umieszcza odpowiednią etykietę w określonej odległości od jednego z biegunów, zdradzając w ten sposób swoje ustosunkowanie do różnych pojęć<sup>24</sup>.

Technika zwana torowaniem semantycznym (priming) wykorzystuje bodźce podprogowe do aktualizowania wyrazów. Najpierw w tempie przekraczającym ludzkie możliwości percepcyjne eksponuje się badanemu jedno słowo, a potem już w normalnym trybie drugie, powiązane z nim znaczeniowo. Okazuje się, że badani rozpoznają wówczas słowo pierwsze, którego wcześniej nie mieli szans wyodrębnić.

Czasem w badaniach eksperymentalnych uczestniczą pojedyncze osoby spełniające określone kryteria. I tak, stosując technikę preferencji językowej, badacze mogą gromadzić dane o poziomie rozumienia struktur gramatycznych przez dzieci w danym wieku, badane jedno po drugim. Każdemu dziecku pokazuje się na bliźniaczych monitorach dwie różne sytuacje, podczas gdy z głośnika pada zdanie dotyczące którejś z nich. Stwierdzono, że dzieci patrzą dłużej w stronę tego monitora, na którym wyświetlana jest animacja pasująca – w ich odczuciu – do zasłyszanej wypowiedzi. Przeprowadzając inny eksperyment, polegający na dokańczaniu zdań wyrazem bezsensownym, próbuje się ustalić, jaka jest produktywność morfologiczna w pierwszych latach życia. Podczas słynnych doświadczeń Jean Berko z roku 1958 przed małymi dziećmi stawiano schemat dziwacznej postaci, którą określano mianem *wug*, a następnie wypowiadano niekompletne zdanie wymagające użycia tego właśnie pseudosłowa w liczbie mnogiej. Wymaganie to było spełniane bez trudu, co posłużyło za dowód na to, że dzieci nie naśladują w sposób bierny mowy dorosłych, lecz tworzą swoje wypowiedzi na podstawie przyswojonej wcześniej wiedzy o systemie językowym<sup>25</sup>. Obecnie według tej samej procedury sprawdza się znajomość innych jeszcze reguł morfologicznych (fleksyjnych i składniowych).

W badaniu dziecięcej składni wykorzystywana jest technika torowania leksykalnego (aktualizowanie słów zanurzonych w kontekście). Stosuje się także paradymaty odtwarzania, uzupełniania bądź przekształcania zdań.

Obserwuje się intensywny rozwój technik wideostymulacyjnych<sup>26</sup>, które ułatwiły psycholingwistom analizę procesu nabywania takich kategorii czasownika, jak: czas, aspekt czy tryb, jako że ukazywanie obiektów w ruchu lepiej oddaje cechy czynności i stanów niż tradycyjne zestawy obrazkowe.

Badając różne aspekty mowy dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, dobrze jest korzystać z istniejącej bazy kwestionariuszy, ankiet, testów i modeli eksperymentalnych. Niekiedy jednak zachodzi potrzeba skonstruowania nowego narzędzia do oceny umiejętności szczególnego rodzaju. Wydaje się, że takie

<sup>24</sup> I. KURCZ: *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar 2005.

<sup>25</sup> Ibidem.

<sup>26</sup> N. GAGARINA: *Experimental methods with video-stimuli*. COST Training School in Language Acquisition Methods [materiały niepublikowane z warsztatów szkoleniowych], Berlin, 30 III–3 IV 2009.



narzędzie musi być tworzone według sprawdzonych wzorów, bo choć nowatorstwo w podejściu metodologicznym uchodzi za cenny przymiot badacza, to nie można przy układaniu zadań dla badanych polegać wyłącznie na własnej kreatywności. Warto odwoływać się jak najczęściej do tego, co zostało już wypracowane na gruncie nauki przez zasłużonych dla jej rozwoju poprzedników, aby osadzić swoje badania w szerszym kontekście i dzięki temu nadać im odpowiednią rangę.

Przystępując do testowania umiejętności językowych dzieci, badacz ma obowiązek zadbać o ujednoczenie procedury badawczej, a także ogólnych ram sesji diagnostycznych. Najlepiej, aby przygotował w tym celu szczegółowe instrukcje, do których będzie mógł zwrócić się, ilekroć o czymś zapomni lub straci pewność, że jego postępowanie jest zgodne z przyjętymi na wstępie wytycznymi. Instrukcje te muszą być jasne, zwięzłe oraz informatywne.

Badania grupowe / zbiorowe mogą odbywać się w salach lekcyjnych pod nadzorem osób odpowiedzialnych za ich przebieg. Rozmowy indywidualne z badanymi należy przeprowadzać w ustronnym i możliwie cichym pomieszczeniu, bez udziału osób trzecich. Jeśli całościowe badanie jednego uczestnika zajmuje więcej niż 60 minut, trzeba je rozbić na dwie sesje, ażeby zminimalizować prawdopodobieństwo nagłego spadku motywacji do pracy u badanych na skutek przemęczenia. Z tego samego powodu kolejność wykonywanych zadań powinna być zawsze taka sama – uzasadniona stopniem ich trudności (na początku zadania łatwiejsze, w środku trudniejsze i na końcu znowu łatwiejsze).

Rozpoczynając badania właściwe, dobrze jest pamiętać o jeszcze jednym zastrzeżeniu, a mianowicie o tym, że osoba badająca na bieżąco dokonuje transkrypcji dziecięcych wypowiedzi, nie zwalnia jej to z obowiązku nagrywania ich na magnetofon / dyktafon. Wprawdzie pojedyncze słowa bądź zdania da się zapisać w obecności badanego, ale pomyłki odbiorczo-słuchowe i wykonawcze zdarzają się nawet wytrawnym badaczom. Nadmierna koncentracja na czynności notowania zakłóca wzajemny kontakt pomiędzy rozmówcami, gdyż odrywa uwagę dorosłego od dziecka, które wówczas łatwo ulega rozkojarzeniu lub znużeniu.

Na koniec chcę poruszyć kwestię analizy błędów językowych popełnianych przez dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Termin „błąd językowy” określa formy inne niż te, które występują u dorosłych, sprawnych intelektualnie użytkowników języka. Nie znaczy to jednak, że praca badawcza ma polegać na wskazywaniu słabych stron wypowiedzi badanych, a potem wnioskowaniu o ich niekompetencji. Przeciwnie – wszystkie podjęte kroki badawcze powinny służyć obiektywnemu rozpoznaniu i opisaniu powiązanych ze sobą właściwości mowy dzieci w odniesieniu do ich globalnego rozwoju.

Według Magdaleny Smoczyńskiej<sup>27</sup> na każdym etapie życia dziecka system językowy stanowi spójną całość, która w miarę dojrzewania przekształca się

<sup>27</sup> M. SMOCZYŃSKA: *Przyswajanie systemu gramatycznego języka przez dziecko*. W: *Rozwój poznawczy i językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej. Diagnozowanie i postępo-*



wewnętrznie, przyjmując raz za razem nową jakość. A zatem jeśli język kilkulatków nie jest gorszą wersją języka dorosłych, lecz dynamicznym, rządzącym się własnymi prawami tworem<sup>28</sup>, to w tych samych kategoriach należałoby myśleć o języku dzieci niepełnosprawnych intelektualnie. Jakkolwiek pod względem funkcjonowania psychospołecznego dzieci te nie dotrzymują kroku przeciętnie uzdolnionym rówieśnikom, posiadane przez nie umiejętności językowe doskonałą się wraz z wiekiem, korelując na ogół z innymi osiągnięciami rozwojowymi. Reasumując, występowanie w ich mowie błędów językowych jest w gruncie rzeczy naturalnym zjawiskiem towarzyszącym rozpracowywaniu systemu językowego, a co za tym idzie – nie musi ono świadczyć o trwałych uszkodzeniach OUN, kompletnej nieznajomości reguł gramatycznych czy niemożności uwolnienia się od złych nawyków.

Opisując błędy językowe u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, trzeba je traktować jako nieświadome odstępstwa od tzw. normy, które są wypadkową mało efektywnego spostrzegania, zapamiętywania i myślenia, wolniejszego lub/i zaburzonego przyswajania mowy oraz bazowania na fałszywych założeniach.

Niewątpliwie lista problemów wyrastających przed empirystą realizującym projekt badań porównawczych nad kompetencją językową dzieci z diagnozą upośledzenia umysłowego mogłaby być o wiele dłuższa, ale nie sposób omówić ich wszystkich za jednym razem. Trudno też zaproponować uniwersalne wzory metodologiczne dające się przejąć w gotowej postaci. Mimo to nie należy rezygnować z wysiłku zbierania faktów dotyczących mowy osób niepełnosprawnych intelektualnie, istotą działalności naukowej jest bowiem ustalanie prawdy (niekoniecznie łatwo dostępnej) za pomocą coraz doskonalszych metod, narzędzi, technik oraz procedur postępowania badawczego. Poruszone w artykule kwestie wyływają kolejno podczas badań własnych, a zatem nie zrodziły się one z samych tylko obserwacji bądź rozważań czysto teoretycznych. Oznacza to, że wszystkie sugerowane przeze mnie rozwiązania zostały zweryfikowane w trakcie kilkuletniej pracy empirycznej i dzięki temu mogą stać się pomocne innym badaczom, którzy diagnozując poziom umiejętności językowych dzieci z dysfunkcją intelektualną, wolą uczyć się na cudzych błędach niż popełniać własne.

---

wanie usprawniające. Red. H. MIERZEJEWSKA, M. PRZYBYSZ-PIWKOWA. Warszawa, Wydawnictwo DiG 1997, s. 42–53.

<sup>28</sup> EADEM: *Metodologiczne problemy analizy błędów językowych dzieci*. W: *Wiedza a język*. Red. B. BOKUS, I. KURCZ, G. W. SHUGAR. T. 2: *Język dziecka*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź, Państwowa Akademia Nauk 1987.

## Bibliografia

- American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education: *Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice*. Przeł. E. HORNOWSKA. Gdańsk, GWP 2007.
- BAROFF J.G., OLLEY G.S.: *Mental Retardation. Nature, Cause and Management*. London, Routledge Taylor & Francis Group 1999.
- BERNSTEIN B.: *Social structure, language and learning*. „Educational Research” 1961, No. 3, s. 163–176.
- BISHOP D.: *Test for Reception of Grammar – manual*. London, The Psychological Corporation 2003.
- BŁESZYŃSKI J.: *Niepełnosprawność intelektualna. Mowa, język, komunikacja*. Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia Universalis 2013, s. 28–29.
- BRZEZIŃSKI J.: *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa, PWN 1997.
- DĄBROWSKA E.: *Testing Children’s Language*. COST Training School in Language Acquisition Methods [materiały niepublikowane z warsztatów szkoleniowych]. Berlin, 30 III–3 IV 2009.
- GAGARINA N.: *Experimental methods with video-stimuli*. COST Training School in Language Acquisition Methods [materiały niepublikowane z warsztatów szkoleniowych], Berlin, 30 III–3 IV 2009.
- GLEASON J.B., RATNER N.B.: *Przyswajanie języka*. W: *Psycholingwistyka*. Red. J.B. GLEASON, N.B. RATNER. Przeł. J. BOBRYK i in. Gdańsk, GWP 2005.
- HAMAN E., FRONCZYK K.: *Obrazkowy Test Słownikowy – Rozumienie wraz z instrukcją do badania normalizacyjnego* [materiały niepublikowane]. Warszawa, Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego 2010.
- JACKOWSKA E.: *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1980.
- JURKOWSKI A.: *Test Językowy Leksykon*. Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego 1997.
- KOĆ-JANUCHTA M.: *TDS – Test słownikowy dla dzieci*. Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego 2013.
- KOŚCIELAK R.: *Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo*. Warszawa, WSiP 1996.
- KOŚCIELSKA M.: *Oblicza upośledzenia*. Warszawa, PWN 1995.
- KOZUBSKA A.: *Opieka i wychowanie w rodzinie dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej 2000.
- KURCZ I.: *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar 2005.
- POKRZYWNICKA O.: *Wpływ środowiska rodzinnego na rozwój psychiczny i społeczny dziecka*. „Fides Et Ratio” 2011, nr 2(6), s. 40–53.

- PRZETACZNIK-GIEROWSKA M.: *Od słowa do dyskursu*. Warszawa, Wydawnictwo Energeia 1994.
- PRZETACZNIK-GIEROWSKA M.: *Rozwojowe i środowiskowe wyznaczniki mowy narracyjnej dzieci*. „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego” 1987, nr 3, s. 7–31.
- SMOCZYŃSKA M.: *Inwentarz Rozwoju Mowy i Komunikacji (wersja robocza)*. Kraków, Uniwersytet Jagielloński 1999.
- SMOCZYŃSKA M.: *Jak badać rozwój językowy dziecka?* „Bulletin de la Societe Polonaise de Linguistique” 2004, Vol. 60, s. 217–231.
- SMOCZYŃSKA M.: *Metodologiczne problemy analizy błędów językowych dzieci*. W: *Wiedza a język*. Red. B. BOKUS, I. KURCZ, G. W. SHUGAR. T. 2: *Język dziecka*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź, Państwowa Akademia Nauk 1987.
- SMOCZYŃSKA M.: *Przyswajanie systemu gramatycznego języka przez dziecko*. W: *Rozwój poznawczy i językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej. Diagnozowanie i postępowanie usprawniające*. Red. H. MIERZEJEWSKA, M. PRZYBYSZ-PIWKOWA. Warszawa, Wydawnictwo DiG 1997, s. 42–53.
- TARKOWSKI Z.: *Test Sprawności Językowej*. Lublin, Wydawnictwo Fundacji Orator 2001.
- WĄTOREK A.: *Kompetencja językowa uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków, Zakład Wydawniczy Nomos 2014.
- WIIG E. H., SECORD W., SEMEL E.: *Clinical Evaluation of Language Fundamentals – Preschool UK – manual*. London, The Psychological Corporation 2000.
- WYCZESANY J.: *Pedagogika upośledzonych umysłowo*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls 2007.
- ZIEMSKA M.: *Rodzina a dziecko*. Warszawa, PWN 1979.
- ZIEMSKA M.: *Rodzina a osobowość*. Warszawa, Wiedza Powszechna 1975.