

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

**INTERDYSCYPLINARNE
KONTEKSTY
PEDAGOGIKI SPECJALNEJ**

34

Redakcja naukowa

ANETA WOJCIECHOWSKA



POZNAŃ 2022

INTERDYSCYPLINARNE KONTEKSTY PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

Czasopismo naukowe Wydziału Studiów Edukacyjnych

Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu wydawane w formie półrocznika

RADA REDAKCYJNA

Redaktor naczelny – Iwona Chrzanowska (Adam Mickiewicz University in Poznan)

Zastępca Redaktora Naczelnego – Magdalena Olempska-Wysocka (Adam Mickiewicz University in Poznan)

Sekretarz redakcji – Aneta Wojciechowska (Adam Mickiewicz University in Poznan)

Andrzej Twardowski (Adam Mickiewicz University in Poznan), Agnieszka Słopeń (Poznan University of Medical Sciences), Beata Jachimczak (Adam Mickiewicz University in Poznan), Katarzyna Pawelczak (Adam Mickiewicz University in Poznan), Miron Zelina (Univerzita Komenskeho v Bratislave), Jana Rapuš-Pavel (Univerza v Ljubljani), William Brenton (University of Maine Presque Isle), Jacek Pyżalski (Adam Mickiewicz University in Poznan), Amadeusz Krause (The University of Gdansk), Jarmila Novotná (MBA Dubnický technologický inštitut v Dubnici and Vahom, Masarykova Univerzita v Brně), Magdalena Olempska-Wysocka (Adam Mickiewicz University in Poznan)

REDAKTORZY TEMATYCZNI

Iwona Chrzanowska (edukacja włączająca, pedagogika osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi)

Andrzej Twardowski (psychologia rozwoju człowieka, wczesne wspomaganie rozwoju dziecka)

Agnieszka Słopeń (psychiatria dzieci i młodzieży)

Beata Jachimczak (edukacja włączająca, pedagogika osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi)

Katarzyna Pawelczak (psychologia osób z niepełnosprawnością)

Aneta Wojciechowska (pedagogika specjalna, logopedia)

Miron Zelina (pedagogika, psychologia)

Jana Rapuš-Pavel (pedagogika społeczna)

William Brenton (pedagogika specjalna)

Jacek Pyżalski (pedagogika mediów, resocjalizacja)

Amadeusz Krause (pedagogika specjalna)

Jarmila Novotná (pedagogika)

Magdalena Olempska-Wysocka (psychologia, surdopedagogika, logopedia)

REDAKTORZY JĘZYKOWI

Karolina Kuryś (język polski)

Wendy Ross (język angielski)

Nicol Ross (język angielski)

REDAKTOR STATYSTYCZNY

Paweł Mleczko

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2022



The electronic edition of the journal is distributed under the terms of the Creative Commons licence – Attribution – NoDerivatives 4.0 International

Publikacja sfinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych
Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ISSN 2300-391X eISSN 2658-283X DOI: 10.14746/ikps



Spis treści

ARTYKUŁY

BERNADETA SZCZUPAŁ, JOLANTA IZABELA WIŚNIEWSKA

Funkcjonowanie osób chorujących na stwardnienie rozsiane
w wymiarze ich aktywności zawodowej 7

MATEUSZ SZUREK

Przegląd badań kompetencji słowotwórczych dzieci w normie oraz
z niepełnosprawnością intelektualną 17

JULIA SERWA

Komunikacja alternatywna i wspomagająca w procesie terapeu-
tycznym młodzieży ze sprzężoną niepełnosprawnością – studium
przypadku 39

EWELINA SOBOCHA, EWA NAŁĘCZ-KŁOS

The Gateway Award as a method of supporting the social function-
ing of people with deeper intellectual disabilities in the opinion of
those interested in 57

IWONA LILLY

Social divisions in education in the nineteenth century England –
chosen aspects 71



ARTYKUŁY



BERNADETA SZCZUPAŁ*, JOLANTA IZABELA WIŚNIEWSKA**

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

*ORCID 0000-0002-2127-417X

**ORCID 0000-0002-7792-1014

Funkcjonowanie osób chorujących na stwardnienie rozsiane w wymiarze ich aktywności zawodowej

ABSTRACT: Bernadeta Szczupał, Jolanta Izabela Wiśniewska, *Functioning of people suffering from multiple sclerosis in terms of their professional activity*. Interdisciplinary Contexts of Special Pedagogy, No. 34, Poznań 2022. Pp. 7-16. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-391X. eISSN 2658-283X. DOI: <https://doi.org/10.14746/ikps.2022.34.01>

Multiple sclerosis is a disease that is diagnosed more and more often in Poland. It is a chronic disease of the central nervous system that impairs functional performance in all aspects of everyday life. The article presents the professional situation of people suffering from multiple sclerosis, significant from the point of view of the implementation of the assumptions of the biopsychosocial model of disability, the importance of professional activity and the possibility of involvement of people suffering from multiple sclerosis in creating their own lives. It was found that professional work for these people is an important component of their self-esteem, adaptation to disease and increases the quality of life.

KEYWORDS: professional activity, employment, work, chronic illness, multiple sclerosis

Wprowadzenie

Stwardnienie rozsiane (SM) jest zapalnie-demielinizacyjną chorobą ośrodkowego układu nerwowego. Jej istotą są wieloogniskowe (rozsiane) uszkodzenia istoty białej w mózgu i rdzeniu kręgowym,

które powodują wystąpienie zróżnicowanych objawów neurologicznych dotyczących dróg: piramidowych, mózdkowych, czucia, nerwów czaszkowych i czynności zwieraczy. Przebiega w postaci tzw. rzutów (zaostżeń), a pogorszenie stanu postępuje powoli. Etiologia SM nie jest znana. Dane statystyczne opublikowane przez Multiple Sclerosis International Federation wskazują, że na całym świecie chorujących na SM jest około 2,3 mln (Guzik, Kwolek, 2015). W Polsce szacunkowo określa się, że stwardnienie rozsiane dotyczy 40–60 tys. osób (Dębińska, Mraz, 2018). Jest to choroba przewlekła, wielopostaciowa, o różnorodnym obrazie objawów i przebiegu, zmieniająca życie chorującego i jego otoczenia. Symptomatologia jest bardzo zróżnicowana i wynika z lokalizacji uszkodzenia. Może przebiegać postępująco lub nawet się zatrzymać. Zazwyczaj wcześniejsze zachorowanie wiąże się z późniejszym pojawieniem się niepełnosprawności (Dobson, Giovannoni, 2019).

Zdiagnozowanie stwardnienia rozsianego oraz następstwa choroby wiążą się z silnym stresem, który może powodować gwałtowne i niezgodne z dotychczasowym rozwojem zmiany w obrazie własnej osoby. Ze względu na pojawienie się pierwszych objawów w młodym wieku przewlekły charakter choroby oraz znaczne ryzyko narastania niepełnosprawności neurologicznej SM mają potencjalnie istotny wpływ na życie pacjentów oraz ich plany zawodowe. Wieloaspektowe utrudnienia w tym zakresie powodują występujące zaburzenia funkcji poznawczych i depresję, które są charakterystyczne dla SM. Dochodzi do zaniżania samooceny i spadku poczucia własnej wartości, co z kolei wpływa zarówno na emocje chorego, jak i na jego codzienne funkcjonowanie czy odgrywanie ról społecznych (Snarska i in., 2015). Źródłem stresu jest nie tylko ustalone rozpoznanie, ale przede wszystkim jego następstwa, które z czasem coraz bardziej uwidaczniają się we wszystkich sferach życia (Neustein, Pawik, Rymaszewska, 2018). Dostępne analizy wskazują, że postrzeganie choroby przez pacjentów z SM odgrywa większą rolę w kształtowaniu ich procesu adaptacji niż stosowane strategie radzenia sobie (Byra, 2012). Chorzy konstruują własne reprezentacje choroby oraz utożsamiają się z nią w różnym stopniu, co z kolei determinuje ich

wzorze zachowania i przystosowania. Pojawienie się nieuleczalnej choroby wywiera znaczący wpływ na dalsze życie rodzinne, zawodowe i społeczne (Byra, 2012, 2019).

Zmieniają się priorytety osoby chorej, jak również decyzje związane z planami życiowymi. Stwardnienie rozsiane najczęściej jest diagnozowane między 20 a 40 rokiem życia. Wiadomość o chorobie przewlekłej jest traumatycznym wydarzeniem, które powoduje zasadnicze zmiany w dotychczasowym życiu każdej chorej osoby. Kobiety chorują prawie dwukrotnie częściej niż mężczyźni (Loveira, Kovner, 2012). Są to przeważnie osoby młode, które niedawno wkroczyły w dorosłość i role związane z tym okresem życia człowieka. Praca zawodowa jest jednym z ich głównych zadań życiowych.

Funkcjonowanie zawodowe osób ze stwardnieniem rozsianym

Praca zawodowa odgrywa ważną rolę w życiu dorosłego człowieka. Pozwala nie tylko zdobyć środki do życia, ale także na realizację zainteresowań i poczucie spełnienia. Poprzez wykonywanie pracy zawodowej człowiek poznaje też swoją wartość oraz realizuje wielorakie cele, nie tylko związane z egzystencją, ale też z samorealizacją. Pojawienie się stwardnienia rozsianego u osób funkcjonujących na rynku pracy skutkuje różnymi decyzjami zawodowymi, w tym też rezygnacją z wykonywania pracy czy koniecznością przekwalifikowania się w związku z postępującą niepełnosprawnością (Stachowska i in., 2013). Specyfika SM oraz bardzo różny i indywidualny przebieg tej choroby czynią życie osób nią dotkniętych nieprzewidywalnym i bardzo trudnym również w sferze życia zawodowego. Ograniczenia dotyczące zawodowego funkcjonowania są u poszczególnych osób zróżnicowane. W trakcie trwania choroby może dochodzić do powolnego narastania objawów neurologicznych, a z czasem nawet do pełnej niepełnosprawności, która uniemożliwia pracę zawodową. Należy natomiast podkreślić, że uzyskanie jak najdłuższej aktywności zawodowej jest możliwe dzięki

odpowiedniemu leczeniu, wsparciu oraz właściwie dobranej rehabilitacji (Rosiak, Zagożdżon, 2017).

Aktywność zawodowa stanowi istotny czynnik wpływający na ocenę jakości życia przez osoby chorujące na SM. W grupie chorych aktywnych zawodowo jest większy odsetek mężczyzn na tle całej badanej populacji, niezależnie od stopnia niepełnosprawności oceniony skalą EDSS (McFadden i in., 2012). Badania wskazują, że mężczyźni są bardziej aktywni zawodowo niż kobiety (Krajewski i in., 2014). Według badań Pitton-Vouyovitch i współpracowników (2006) wynika, że utrzymywanie aktywności zawodowej jest istotnym elementem rehabilitacji osób chorujących na stwardnienie rozsiane. Praca zawodowa może przeciwdziałać depresji i izolacji społecznej, podnosić samoocenę oraz poprawiać status materialny (Tyburski i in., 2014). Jest ważna nie tylko ze względów ekonomicznych, lecz także emocjonalnych (spełnienie zawodowe). Umożliwia kontakty międzyludzkie, dowartościowuje człowieka, pozwala mu uwierzyć w swoje siły (Krajewski i in., 2014). Autorzy podkreślają znaczenie aktywności zawodowej jako elementu podnoszącego samoocenę i zapobiegającego izolacji społecznej osób chorych na SM. Potwierdzeniem badań zespołu Krajewskiego są wyniki badań Robaszkiewicz-Bouaki, Kołaczyk i in. (2019) oraz Humańskiej, Śnieg i in. (2013), w których wyższy stopień akceptacji choroby wykazywały osoby pracujące i uczące się. Badacze wnioskuje, że wymuszanie aktywności zawodowej może przeciwdziałać depresji i izolacji społecznej, a także podnosić samoocenę chorego oraz poprawiać jego status materialny.

Stwardnienie rozsiane przebiega w różnych postaciach, ale najczęściej, bo 60% chorych zapada na rzutowo-remisyjną postać choroby. Charakteryzuje ją występowanie tzw. rzutów neurologicznych, które mogą być nowymi symptomami choroby lub nasileniem dotychczasowych. Innymi postaciami są SM wtórnie postępujące oraz SM pierwotnie postępujące. Przebieg choroby bez względu na jej postać jest nieprzewidywalny i u każdego chorującego przybiera indywidualny charakter. Choroba ta może zatem przebiegać postępująco lub cechować się okresami naprzemiennymi: remisji

i zaostrzeń (British Society of Rehabilitation Medicine, 2010; Julian i in., 2008).

Osoby z przebiegiem rzutowo-remisyjnym oraz objawami zaburzeń poznawczych związanych z koncentracją, przerzutnością uwagi, pamięcią operacyjną oraz hamowaniem reakcji dominującej mogą wykazywać co pewien czas mniejszą aktywność zawodową. W rzutowo-remisyjnej postaci choroby objawy występują przez pewien czas (dni, tygodnie, miesiące), a następnie stan chorego ulega częściowej lub całkowitej poprawie – tzw. remisji; trudnością o różnym nasileniu staje się pogodzenie sytuacji zdrowotnej z wykonywaniem pracy zawodowej. Wobec takiego przebiegu SM chorzy często przerywają pracę lub biorą dłuższe zwolnienia, a w przypadku utraty sprawności i długotrwałej rehabilitacji po rzucie nawet całkowicie z niej rezygnują. Powrót do aktywności zawodowej po dłuższej nieobecności w pracy jest bardzo trudny.

Status zawodowy osób chorujących na stwardnienie rozsiane jest niepewny. Najtrudniejszą sytuację zawodową wśród chorych na SM mają osoby, u których wystąpiła utrata sprawności, muszą oni ponownie wdrożyć się do wykonywania zadań zawodowych, co może wymagać przekwalifikowania się, zmiany zawodu (Coats, Lehki, 2008; Gierczak, 2014). Trudności z powrotem na rynek pracy są również związane z niechęcią pracodawców do zatrudniania osób chorujących przewlekłe czy zagrożonych niepełnosprawnością. Dodatkowym ograniczeniem funkcjonowania zawodowego są wciąż obecne w przestrzeni publicznej bariery architektoniczne, które są bardzo ważnym aspektem dla osób chorujących na SM, szczególnie dla tych mających trudności z poruszaniem się. Badania Przychodzkiej, Lorencowicz, Turowskiego i Bednarz (2013) potwierdziły obniżenie aktywności zawodowej u 27,5% badanych osób chorujących na stwardnienie rozsiane, a także wykazały, że w wyniku postępującego procesu chorobowego aż 72,5% badanych musiało z niej zrezygnować. Zdaniem autorów rezygnacja z pracy była wynikiem ciągłego zmęczenia i problemów ze swobodnym poruszaniem się. W literaturze można odnaleźć liczne doniesienia o przedwczesnej utracie pracy przez chorych

na SM, którzy przed diagnozą byli aktywni zawodowo (Rzepiński i in., 2021).

McFadden i współpracownicy (2012) przeprowadzili badania na temat ryzyka utraty pracy przez chorych na stwardnienie rozsiane. Zwracają uwagę na fakt, że wystąpienie objawów klinicznych SM najczęściej przypada między 20-40 rokiem życia, a szczyt reprezentacji klinicznej – w trzeciej dekadzie życia, czyli w najintensywniejszym okresie aktywności zawodowej, powodując zmienną zdolność chorego do pracy. Za czynniki największego ryzyka wystąpienia bezrobocia u chorych na SM uznaje się stopień niesprawności oceniany wg EDSS powyżej 6,5, wiek, czas trwania i przebieg kliniczny choroby, w tym postać choroby.

Aktywność zawodowa jest jednym z najważniejszych czynników wpływających na poziom jakości życia osób chorujących na stwardnienie rozsiane. Ma pozytywne oddziaływanie na psychikę, bo daje poczucie sprawstwa, bycia potrzebnym, a przy tym niezależnym. W procesie pracy człowiek kształtuje nie tylko jej produkt (wytwór), lecz także samego siebie, przyczyniając się do własnego rozwoju (Hercań, 2020). Niektóre osoby spełniają w niej swoje pasje, zaś inne nastawiają się głównie na zarabianie pieniędzy. Są też ci, którzy traktują pracę jako siłę napędową do działania pozwalającą im zapomnieć o chorobie. Praca jest źródłem ich własnej wartości i pozachorobowej identyfikacji. Można przypuszczać, że różnice wynikające z nastawienia do pracy nie są bezpośrednim wynikiem obecnej sytuacji zdrowotnej. Dostrzegalna jest zależność między pasją do pracy a ogólnym nastawieniem do samego siebie. Osoby, które identyfikowały wykonywaną przez siebie pracę ze swoją pasją, ujawniały pozytywny stosunek do siebie i choroby. Można skonstatować, że realizowanie się w pracy przekłada się w sposób korzystny na inne sfery funkcjonowania osób chorych. Analogicznie można przypuszczać, że brak satysfakcji z obecnej sytuacji zawodowej może mieć negatywny wpływ na ich ogólne samopoczucie i funkcjonowanie w różnych obszarach.

Postawa pracodawcy wobec problemu osoby chorej na SM – przystosowywanie warunków pracy oraz ułatwienia w zakresie le-

czenia – w istotny sposób wpływa na możliwość kontynuacji przez nią pracy zawodowej (Krajewski i in., 2014). Pracownik obciążony chorobą staje przed dylematem poinformowania pracodawcy o swojej sytuacji zdrowotnej. Podstawą do rozmowy z nim na temat stanu zdrowia są przede wszystkim zaufanie do niego oraz względy zdrowotne, które utrudniają funkcjonowanie zawodowe. W jej wyniku pracownik może uzyskać udogodnienia w miejscu pracy. Jest to ważne, ponieważ pewne objawy choroby mogą wpływać na jakość wykonywanej pracy. Bojąc się ostracyzmu, chorzy często nie przyznają się do swojej choroby. Wśród powodów wymieniają m.in. strach przed niezatrudnieniem, lęk przed zwolnieniem. Uważają, że informowanie pracodawców o swoim stanie zdrowia jest niekonieczne, ponieważ choroba nie wpływa zasadniczo na ich funkcjonowanie w pracy.

Stwardnienie rozsiane niezależnie od przebiegu niesie za sobą konsekwencje dla codziennego funkcjonowania w środowisku zawodowym. Można dostrzec związek między podejmowaniem aktywności zawodowej w czasie obniżonej sprawności a stosunkiem do wykonywanej pracy. W związku z przebiegiem choroby i postępujących objawów duże znaczenie dla tych osób w zakresie aktywności zawodowej mają rozwiązania umożliwiające kontynuowanie pracy. Istotne jest zachęcanie chorych do uzupełniania wykształcenia oraz zdobywania nowych umiejętności.

Konkluzja

Szczyt zachorowań na SM przypada na okres życia charakteryzujący się szczególną aktywnością zawodową, podczas którego człowiek podejmuje działania wiążące się z rozwojem zawodowym, karierą. Osoby chorujące na stwardnienie rozsiane mogą funkcjonować w obszarze życia zawodowego podobnie jak osoby pełnosprawne. Taka sytuacja jest jednak uzależniona od fazy oraz indywidualnego przebiegu choroby. Należy bowiem mieć na uwadze, że chociaż istnieje wiele typowych i często występujących u chorych

z SM odczuć, emocji i objawów klinicznych, to każda z osób przechodzi przez nie w inny sposób i trudno byłoby znaleźć dwie z nich o takim samym profilu psychologicznym chorego z SM i przebiegiem choroby (Opara, 2013).

Natomiast ze względu na fakt, że jest to choroba nieprzewidywalna, a także z okresami potencjalnego zaostrzenia (ale też i remisji), aktywność zawodowa tych osób może ulec zmianie. Nasilenie choroby nie musi też oznaczać całkowitej rezygnacji z wykonywania pracy zawodowej, bo jej skutki są różnorodne i występują z niejednorodnym nasileniem (Simmons i in., 2010). Zaangażowanie tych osób w wykonywanie pracy zawodowej jest ważnym wyznacznikiem ich aktywności zawodowej, a są to przecież osoby, które również wykazują potencjał zawodowy. Świadomość, jaką mają o swojej chorobie, jest nie tylko czynnikiem stresogennym, ale też wyzwala mechanizmy adaptacyjne, w tym także do funkcjonowania w życiu zawodowym. Według Neustein, Pawik, Rymaszewskiej (2018) praca nie tylko kształtuje postawy i system dążeń osoby, ale umożliwia również przynależność do grupy oraz kontakty z innymi ludźmi. Wyznacza ramy społeczne, w których działa człowiek w relacji z innymi ludźmi (współpracownicy, podwładni i przełożeni) oraz wobec realizowanych zadań.

Niska aktywność zawodowa osób ze stwardnieniem rozsianym jest aspektem, który w sposób znaczący wpisuje się w obniżanie jakości ich życia. Praca zawodowa dla nich jest istotną składową ich samooceny, adaptacji do choroby i podnosi jakość życia. SM może w istotny sposób ograniczać możliwości funkcjonowania w różnych sferach życia, w tym w aktywności zawodowej, jednak utrzymywanie jej może być istotnym elementem rehabilitacji i walki ze skutkami choroby. Aktywność w różnych obszarach, także zawodowym, może przeciwdziałać apatii i izolacji społecznej, podnosić samoocенę chorego oraz poprawiać status materialny osób ze stwardnieniem rozsianym. Powinna więc być postrzegana jako jeden z elementów kompleksowej rehabilitacji. Aktywność zawodowa osób z SM może pomóc im w przewartościowywaniu przykrych doświadczeń związanych z chorobą i w dostrzeganiu pozytywnych aspektów życia.

Bibliografia

- British Society of Rehabilitation Medicine (2010). *Vocational Assessment and Rehabilitation for People with Long-Term Neurological Conditions: Recommendations for Best Practice*.
- Byra S. (2012). *Przystosowanie do życia z niepełnosprawnością ruchową i chorobą przewlekłą. Struktura i uwarunkowania*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Byra S. (2019). *Niepełnosprawność ruchowa w paradygmacie pozytywnie ukierunkowanym*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Coats D., Lehki R. (2008). *Good Work: Job quality in a changing economy*. London: The Work Foundation.
- Dębińska M., Mraz M. (2018). Jakość życia osób chorujących na stwardnienie rozsiane – przegląd literatury. „*Medycyna Rodzinna*”, 21 (2A), s. 41–45.
- Dobson R., Giovannoni G. (2019). Multiple sclerosis – a review. „*European Journal of Neurology*”, 26(1), s. 27–40.
- Gierczak A. (2014). *Wsparcie osób ze stwardnieniem rozsianym, w tym z niepełnosprawnościami sprzężonymi na rynku pracy. Dobre praktyki*. Warszawa: Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych.
- Guzik A., Kwolek A. (2015). Częstość występowania i rozmieszczenie stwardnienia rozsianego w Polsce i na świecie. „*Przegląd Medyczny Uniwersytetu Rzeszowskiego i Narodowego Instytutu Leków w Warszawie*”, 1, s. 55–62.
- Hercuń E.J. (2020). Stwardnienie rozsiane w aspekcie związku, małżeństwa oraz posiadania potomstwa. „*Neuropsychiatria i Neuropsychologia*”, 15, 3–4, s. 125–132.
- Humańska M., Śnieg P., Rezmerska L., Haor B., Głowacka M., Felsmann M., Ponczek D., Kurowska K., Pluta A., Czarnecki D. (2013). *Quality of Life and Functional Performance in Patients with Multiple Sclerosis*. „*The Journal of Neurological and Neurosurgical Nursing*”, t. 2, nr 5, s. 188–194.
- Julian L.J., Vella L., Vollmer T., Hadjimichael O., Mohr D.C. (2008). *Employment in multiplesclerosis: Exiting and re-entering the work force*. „*Journal of Neurology*”, s. 255, 1354–1360.
- Krajewski S., Garczyński W., Zawadka M., Kowalewski M., Jakimiec R., Emert M. (2014). *Aktywność zawodowa chorych na stwardnienie rozsiane*. „*Hygeia Public Health*”, 49(1), s. 134–141.
- Lovera J., Kovner B. (2012). *Cognitive impairment in multiple sclerosis*. „*Current Neurology and Neuroscience Reports*”, 12, s. 618–627.
- McFadden E., Horton M.C., Ford H.L., Gilworth G., McFadden M., Tennant A. (2012). *Screening for the risk of job loss in multiple sclerosis (MS): development of an MS-specific Work Instability Scale (MS-WIS)*. „*Multiple Sclerosis Journal*”, 18(6), s. 862–870.
- Neustein J., Pawik M., Rymaszewska J. (2018). *Stres i obraz siebie wśród osób chorujących na stwardnienie rozsiane oraz wybrane pozytywne aspekty zmagania się z chorobą*. „*Aktualności Neurologiczne*”, 18(1), s. 34–39.

- Opara J. (2013). *Problemy rehabilitacji w stwardnieniu rozsianym*. Katowice: Akademia Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach.
- Pittion-Vouyovitch S., Debouverie M., Guillemin F., Vandenberghe N., Anxiomat R., Vespignani H. (2006). *Fatigue in multiple sclerosis is related to disability, depression and quality of life*. „Journal of the Neurological Sciences”, 243, s. 39–45.
- Przychodzka E., Lorencowicz R., Turowski K., Bednarz E. (2013). *Funkcjonowanie społeczne i zawodowe pacjentów z SM*. „Dobrostan i Społeczeństwo. Zdrowie i Dobrostan”, 4, s. 213–233.
- Robaszkiewicz-Bouakaz R., Kołaczyk M., Owsianowska J., Wieder-Huszla S., Branecka-Woźniak D., Zabielska P., Jurczak A. (2019). *Stopień akceptacji choroby pacjentów ze stwardnieniem rozsianym*. „Pielęgniarstwo w Opiece Długoterminowej”, 3(3), s. 25–33.
- Rosiak K., Zagożdżon P. (2017). *Jakość życia oraz wsparcie społeczne u pacjentów ze stwardnieniem rozsianym*. „Psychiatria Polska”, 51(5), s. 923–935.
- Rzepiński Ł., Zawadka-Kunikowska M., Kucharczuk J., Newton J., Zalewski P. (2021). *New insights into the socio-economic aspects of multiple sclerosis in a cohort of Polish patients*. „Annals of Agricultural and Environmental Medicine”, t. 28(1), s. 99–106.
- Snarska K., Karwowska M., Kapica-Topczewska K., Drozdowski W., Bachórzewska-Gajewska H. (2015). *Jakość życia pacjentów ze stwardnieniem rozsianym*. „Problemy Pielęgniarstwa”, 23(3), s. 349–356.
- Stachowska M., Grabowska M., Szewczyzak M., Talarska D. (2013). *Ocena jakości życia chorych ze stwardnieniem rozsianym*. „Pielęgniarstwo Polskie”, 4(50), s. 257–261.
- Tyburski E., Potemkowski A., Chęć M., Sołtys A., Mak M., Samochowiec A. (2014). *Specyfika procesów uwagi i hamowania poznawczego u osób ze stwardnieniem rozsianym o przebiegu rzutowo-remisyjnym z uwzględnieniem poziomu nastroju*. „Psychiatria Polska”, 48(2), s. 307–318.



Przegląd badań kompetencji słotwórczych dzieci w normie oraz z niepełnosprawnością intelektualną

ABSTRACT: Mateusz Szurek, *Vocabulary competence of children in the intellectual norm and with intellectual disabilities – a review*. Interdisciplinary Contexts of Special Pedagogy, No. 34, Poznań 2022. Pp. 17-37. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-391X. eISSN 2658-283X. DOI: <https://doi.org./10.14746/ikps.2022.34.02>

Vocabulary is an unique area within linguistic field, having a complex structure, difficult in the process of analysis, and as a result, its role is often marginalized, underestimated and overlooked. In the literature, there are studies of the vocabulary competence of preschool children in the intellectual norm, while there is a lack of research in relation to children with intellectual disabilities. In the article, the author reviews the studies of the vocabulary competence of children in the norm, stressing that the vocabulary issue in the study of the language of children with intellectual disabilities is only signaled by researchers when analyzing other subsystems of language. Accordingly, vocabulary should also find its place in linguistic research on children with intellectual disabilities and, later, in neurological diagnosis.

KEYWORDS: vocabulary competence, intellectual disability

Rozwój słotwórstwa jest jednym z istotnych aspektów rozwoju leksykalnego. Najintensywniejszy jego wzrost obserwuje się w okresie swoistej mowy dziecięcej (Kaczmarek, 1977: 67). Słowo-

twórstwo dzieci o typowym rozwoju stało się przedmiotem badań już w drugiej połowie XX wieku i do dziś stanowi obiekt zainteresowania językoznawców (zob.: Chmura-Klekotowa, 1967: 433–445; Obary, 1988: 277–293; Zgółkowska, 1988: 259–276; Dziurda-Multan, 2008; Haman, 2013; Szurek, 2015: 115–124, 2021: 65–80; Lica i in., 2018: 123–146). Dotychczas w literaturze nie pojawiły się jednak żadne badania dotyczące kompetencji słowotwórczych dzieci z NI¹. Problematyka ta była podejmowana na gruncie nauk pedagogicznych, psychologicznych i medycznych. Funkcjonujące w środowisku stwierdzenie, że dzieci z NI mają problemy z przyswojeniem leksyki i podstawowych zasad gramatycznych, przyczyniło się niejako do zwolnienia badaczy z analiz dotyczących słowotwórstwa. Rzadkie podejmowanie tematyki rozwoju językowego dzieci z NI (na potrzebę badań języka dzieci z NI wskazywali różni badacze – zob. m.in.: Kulesza, 2004; Michalik, 2012: 33–53; Błęszyński, 2013; Kaczorowska-Bray, 2017; Wątopek, 2014; Marciniak-Firadza, 2016: 29–51) przez językoznawców i logopedów wynika także z trudności natury metodologicznej, które mogą wystąpić już podczas planowania badań i dobierania grup badanych. Wnioski dotyczące rozwoju językowego tej grupy są na ogół bardzo ogólne, często formułowane intuicyjnie, niepoparte empirycznymi badaniami.

Badania kompetencji słowotwórczych dzieci o typowym rozwoju

Obserwacja mechanizmów przyswajania mowy dziecka w ontogenezie stała się przedmiotem zainteresowań językoznawstwa już pod koniec XIX wieku (Baudouin de Courtenay, 1886: 14–58; 1909: 231). Podkreślano, że badania przyczynią się m.in. do lep-

¹ W przygotowaniu znajduje się publikacja autora pt. *Dekodowanie konstrukcji słowotwórczych przez dzieci w wieku przedszkolnym z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim na tle normy rozwojowej*, będąca fragmentem przygotowanej rozprawy doktorskiej. Będzie to pierwsza obszerna praca dotycząca kompetencji słowotwórczych dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

szego zrozumienia funkcjonowania wspomnianych mechanizmów u osoby dorosłej, a tym samym ewentualnego leczenia ich zaburzeń. Często doszukiwano się także w mowie dzieci wszelkich zapowiedzi późniejszych zmian zachodzących w języku ogólnym (Kaczmarek, 1953).

Publikacje poświęcone w całości bądź w części zagadnieniom dotyczącym kształtowania się podstaw słowotwórczych w systemie językowym dziecka opracowali m.in.: Zarębina, 1980; Kaczmarek, 1977; Chmura-Klekotowa, 1967: 433–445, 1968: 19–25, 1971: 99–235; Szuman, 1968; Baudouin de Curtenay, 1974; H. Synowiec, 1980: 147–169; Grabias, 1997: 9–36; Gąsiorak, 1991: 89–97; Rakowska, 1992; Krakowiak, 1995: 251–259; Przybysz-Piwkova, 1995: 433–445; Dawid, 1999: 248–269; Haman, 2002: 59–84, 2003: 37–56, 2013; Mnich, 2002; Muzyka, 2007: 95–115, 2008: 45–68; Muzyka-Furtak, 2010; Dziurda-Multa, 2008; Giermakowska, 2012: 356–366.

W literaturze obcojęzycznej popularnym eksperymentem zmierzającym do zbadania stopnia przyswojenia reguł słowotwórczych przez dzieci było badanie *WUG Study* przeprowadzone przez Berko (1958: 150–177). Autorka w badaniach eksperymentalnych wykorzystywała technikę typu *elicitation* polegającą na nakłanianiu do tworzenia wyrazów pochodnych dzięki odpowiednio skonstruowanym pytaniom. W badaniu uczestniczyły dzieci w wieku 4–7 lat, które tworzyły (w odwołaniu do swojej wiedzy o regułach morfologicznych) nowe formy na podstawie nieistniejących w języku wyrazów (sztuczne słowa). Próby polegały na uzupełnieniu przez dziecko brakującego słowa i dotyczyły przede wszystkim określenia umiejętności tworzenia liczby mnogiej rzeczowników (formant *-s*), a tym samym użycia morfemów fleksyjnych oraz tworzenia form czasu przeszłego (formant *-ed*), teraźniejszego ciągłego (formant *-ing*) i 3 os. l. poj. czasu teraźniejszego (formant *-s*) w zakresie czasowników (fleksja czasownika). W badaniu na podstawie pojedynczych przykładów sprawdzano też umiejętność tworzenia i rozumienia wyrazów pochodnych. W eksperymencie znalazły się pytania zmierzające do sprawdzenia umiejętności tworzenia zdrobnień rzeczownikowych (formant *-ie*), przymiotników odrzeczownikowych

(formant *-j*), rzeczowników odczasownikowych (formant *-er* w funkcji wykonawcy czynności i w funkcji narzędzia), stopnia wyższego (formant *-er*) oraz najwyższego (formant *-est*) przymiotników, a także złożzeń rzeczownikowych. Wyniki badań pokazały, że złożenia były używane produktywniej niż wyrazy utworzone za pomocą derywacji (jedynie starsze dzieci produktywnie stosowały formant *-er* w funkcji wykonawcy czynności). Podobne wnioski z badań uzyskali Derwing i Baker (1986: 326–338), którzy kontynuowali rozpoczęte przez Berko badania, rozszerzając zakres wiekowy uczestników (3–17 lat) oraz liczbę formantów słowotwórczych. Okazało się dodatkowo, że dopiero osoby z najstarszej grupy wiekowej (12–17 lat) używały produktywnie wszystkich formantów występujących w badaniu.

Badania Clark (1987: 547–567) przeprowadzone na znacznie młodszej grupie badanych (dzieci angielsko-, francusko- i niemieckojęzyczne w wieku 2–5 lat), dotyczące neologicznych czasowników odrzeczownikowych dowiodły, że dzieci w wieku około 2 lat w naturalnych warunkach tworzą pewną kategorię wyrazów pochodnych. Badaczka wyselekcjonowała materiał ze swobodnych obserwacji oraz z analizy dzienników mowy, dzieląc go na poszczególne kategorie. Wyróżniła czasowniki, które były tworzone od nazw narzędzi, obiektów, miejsca, celu działania, wykonawcy czynności oraz aktywności danego przedmiotu. Dowiodła, że najliczniej tworzono czasowniki od nazw narzędzi, następnie odpowiednio od nazw miejsca, nazw celu oraz nazw wykonawców czynności. Porównanie neologicznych form z czasownikami odrzeczownikowymi, tworzonych przez dzieci i dorosłych, ukazało pewne podobieństwa i różnice. Wykazano m.in., że dzieci utworzyły mniej niż dorośli czasowników od nazw miejsca, nazw celu oraz nazw wykonawcy czynności. Dorośli zaś nie używali czasowników zbudowanych od nazw aktywności danego przedmiotu, podczas gdy u dzieci ten typ czasowników stanowił prawie 1/5 wszystkich neologizmów (dowodzi to tworzenia przez nie neologizmów na podstawie reguł słowotwórczych, a nie poprzez analogię). Natomiast w obu grupach odnotowano podobną frekwencję budowania czasowników pochodzących od nazw narzędzi i obiektów.

Haman, porównując przytoczone wyżej badania z wcześniej przywoływanymi eksperymentami Berko (1958: 150–177) oraz Derwina i Bakera (1986: 326–338), zauważyła, że tworzenie czasowników odrzeczownikowych polega jedynie na dołączeniu końcówek fleksyjnych odmiany czasownikowej do tematów rzeczownikowych, a nie użyciu formantów słowotwórczych (jak w przypadku badań wspomnianych autorów). Nie wiadomo zatem, czy tak znacząca różnica w wynikach badań była spowodowana zastosowaniem różnych typów przekształceń słowotwórczych, czy może sposobem zbierania materiału (pierwsi badacze opierali się na metodach eksperymentalnych, natomiast Clark analizowała spontaniczną mowę dziecięcą w warunkach naturalnych) (2013: 33). Wyniki wskazujące, że kategoria czasowników odrzeczownikowych jest twórczo stosowana przez dzieci już od 2 roku życia, były nieraz poddawane dyskusji (Maratsos 1982: 240–266; Macnamara, 1982).

Sprzeczne z przedstawionymi wynikami okazały się wnioski z badań dzieci francuskojęzycznych w wieku 2,6–3,5 roku przeprowadzonych przez Lippeveld i Oshimę-Takane (2013: 1–30). W badaniach oceniano rozumienie rzeczowników odczasownikowych i czasowników odrzeczownikowych przy użyciu międzymodalnego paradygmatu preferencji wyboru wzrokowego. Skupiano się również na konstrukcjach derywacyjnych opartych na konwersji – zamiana części mowy była wyłącznym wyznacznikiem słowotwórczym, bez użycia afiksów. Badaczki w krótkim czasie uczyły dzieci sztucznych słów (rzeczowników odnoszących się do nieznanych narzędzi oraz czasowników odnoszących się do czynności wykonywanych tymi narzędziami), które nie występowały w języku francuskim. W pierwszym z eksperymentów sprawdzano, czy dziecko, znając nowy rzeczownik, rozumie utworzony od niego czasownik. Z kolei drugi eksperyment weryfikował, czy rozumie ono utworzony rzeczownik od nauczonego nowego czasownika. Choć nawet dwuipółletnim dzieciom udało się nauczyć nazw rzeczowników, jedynie dzieci powyżej 3 roku życia potrafiły poprawnie zinterpretować nowe czasowniki odrzeczownikowe. W drugim przypadku żadna z grup nie rozumiała rzeczowników odczasownikowych

utworzonych od nowo nauczonych czasowników. Po wyróżnieniu podgrupy czasowników opanowanych przez dzieci okazało się, że starszym udawało się interpretować utworzone rzeczowniki odczasownikowe. Badania dowiodły zatem, że dzieci potrafią wykorzystywać środek słowotwórczy w postaci konwersji dopiero po ukończeniu 3 roku życia – nie jest wiadome natomiast, czy potrafią korzystać z innych środków słowotwórczych, które pomogłyby w interpretacji wyrazów pochodnych.

Z kolei badania prowadzone przez Bowerman (1982: 319–346) oraz Clark, Carpenter i Deutsch (1995: 633–662) dotyczące czasowników odczasownikowych tworzonych za pomocą prefiksu *un-* udowodniły, że dzieci poniżej 3 roku życia tworzyły w warunkach eksperymentalnych neologiczne konstrukcje z użyciem powyższego prefiksu. Dodatkowo Bowerman uzyskała także przykłady z dzienników mowy, w których produktywnie używanie tego prefiksu wystąpiło u dziecka w wieku 3 lat.

Badania sprawdzające zdolności dzieci hebrajskojęzycznych – dotyczące rozumienia i tworzenia rzeczowników będących nazwami wykonawców czynności oraz narzędzi – przeprowadziły Clark i Berman (1984: 542–590). W badaniu wzięło udział 60 dzieci podzielonych na 2 grupy wiekowe – młodszą (3–5 lat) oraz starszą (7 i 11 lat). W pierwszej kolejności badano zdolność analizy form wyrazowych (rozumienie), a następnie zdolność tworzenia innowacyjnych form neologicznych². Dzieciom zadawano pytania oraz wspomagano się rysunkami – były one wykorzystywane jedynie do podtrzymywania zainteresowania zadaniami i prezentowano je dopiero po otrzymaniu odpowiedzi. Polecenia formułowano prostym językiem, aby sprostać wymogom zrozumiałości. Przed przystąpieniem do badania właściwego przedstawiono badanemu przykład, który miał stanowić pomoc w zrozumieniu zadania. W pierwszej części dziecko wyjaśniało znaczenie prezentowanych neologizmów, a następnie tworzyło nowy wyraz od podanego czasownika. Aby wydobyć

² W badaniach pilotażowych okazało się, że dzieci miały duże trudności ze zrozumieniem poleceń dotyczących podania znaczeń danych konstrukcji. W związku z tym zdecydowano się na zmianę kolejności zadań.

innowacyjne formy neologiczne, odpowiednio dobierano materiał językowy w postaci takich nazw czynności, dla których nie można było przywołać standardowego wyrazu pochodnego (nie miały słownikowych nazw wykonawców czynności i narzędzi)³. Badania wykazały, że dzieci najpierw rozumieją nowe odczasownikowe nazwy wykonawców i narzędzi, a następnie potrafią je tworzyć samodzielnie (już w wieku 3 lat). Okazuje się, że dzieci hebrajskojęzyczne później zaczynają stosować złożenia niż dzieci angielskojęzyczne, co potwierdziły także późniejsze szczegółowe badania autorek przeprowadzone z udziałem badanych w wieku 3–9 lat oraz z dorosłymi (Clark, Berman, 1987: 547–567). Według badaczek tworzenie i rozumienie nazw wykonawców i narzędzi podlega tym samym regułom rozwojowym stanowiącym podstawy koncepcji rozwoju leksykalnego Clark.

Berman (2000: 69–93) przeprowadziła eksperyment, opierając się na metodologii zaproponowanej przez Clark. W pierwszej części badania autorka wykorzystała metodę opartą na technice wydobywania od dzieci danej formy wyrazowej w warunkach eksperymentu (*elicitation technique*), natomiast w drugiej posłużyła się metodą obserwacji spontanicznych wypowiedzi. W badaniu eksperymentalnym wzięły udział dzieci w wieku 3–9 lat, natomiast grupę kontrolną stanowili dorośli (łączenie 60 osób). Zebrane dane zostały zestawione i porównane z przykładami wyodrębnionymi ze spontanicznych wypowiedzi dzieci. W części eksperymentalnej zadaniem badanych było tworzenie formacji czasownikowych i rzeczownikowych z danej kategorii słowotwórczej. Dodatkowo zastosowano także przykładowe konstrukcje słowotwórcze, aby pomóc badanym w zrozumieniu zadania. W celu uzyskania jak największej liczby nowych formacji autorka posłużyła się materiałem obrazkowym oraz zestawem przedmiotów. Wyniki wskazywały na przewagę formacji rzeczownikowych nad czasownikowymi, natomiast wnioski z przeanalizowanego materiału zebranego ze spontanicznych rozmów

³ Gdy dziecko przywoływało wyraz prosty, niepodzielny słowotwórczo (zarówno w badaniu rozumienia, jak i tworzenia konstrukcji), było proszone o podanie innego słowa.

z dziećmi były odwrotne – występowało w nich więcej konstrukcji czasownikowych⁴. Mimo różnic między uzyskanymi wynikami formacji rzeczownikowe i czasownikowe były tworzone przez dzieci według podobnych schematów – budowały one konstrukcje czasownikowe z wykorzystaniem ograniczonego zestawu środków słowotwórczych w przeciwieństwie do tworzonych formacji rzeczownikowych. Wyraźniejsze różnice zaznaczały się jedynie pomiędzy dwoma kategoriami nazw, tj. rzeczownikami i czasownikami.

Dotychczasowe badania polskojęzyczne dotyczące słowotwórstwa dziecięcego były prowadzone w trzech zasadniczych nurtach: językoznawczym (Zarębina, 1953: 401–405, 1965; Chmura-Klekotowa, 1967: 433–445, 1968: 19–25, 1970: 153–159, 1971: 99–235; Konieczna, Kleparski, 2005: 43–56; Konieczna, 2002: 52–64), psycholingwistycznym (Haman, Bokus, 2002: 4–5; Haman, 2002: 59–84, 2003: 37–56, 2013), a od kilku lat także logopedycznym (związanym ściśle z językoznawstwem, uwzględniającym dodatkowo zaburzenia językowe) (Kaczmarek, 1977; Muzyka-Furtak, 2010).

Zarębina (1953: 401–405) podjęła się periodyzacji rozwoju słownika dziecka na podstawie już opracowanych stanowisk oraz badań własnych. Autorka wydzieliła trzy warstwy słownikowe odpowiadające stadiom rozwojowym: pierwszemu, drugiemu oraz trzeciemu. Początek kształtowania się systemu słowotwórczego umieszciała w drugiej fazie przypadającej na 24 miesiąc życia, w którym następuje gwałtowny przyrost zasobu leksykalnego związany z powiększeniem się zasobu fonemów i opozycji fonologicznych⁵. Badaczka podkreślała, że wyrazy, którymi posługują się na co dzień dzieci,

⁴ Eksperyment ten był prowadzony wśród dzieci hebrajskojęzycznych, co może wpływać na przedstawione wnioski z badań – formacje czasownikowe są bowiem w języku hebrajskim tworzone w relacji do innych czasowników, a nie rzeczowników. Stworzony test natomiast zawierał próby dążące do tworzenia czasowników odrzeczownikowych, co mogło wiązać się z ograniczeniem kreatywności językowej dzieci, a w efekcie z uzyskaniem odmiennych danych niż te z eksperymentu.

⁵ Najwięcej pojawia się w tym okresie rzeczowników i czasowników, nieco mniej liczebników. Utrwalają się także przymiotniki, przysłowki, zaimki oraz przyimki i spójniki, które wystąpiły w małej liczbie w pierwszym okresie rozwoju słownictwa.

w większości zostały przejęte w niezmienionej formie z wypowiedzi osób dorosłych. Dzieci najczęściej posługują się zdrobnieniami rzeczownikowymi (tworzonymi za pomocą sufiksów *-ek*, *-eczek*, *-eczka*, *-eczko*, *-usia*), ale także w ich mowie obecne są zdrobnienia przymiotnikowe, przysłówkowe i czasownikowe. Mniej liczne są formy augmentatywne. Młodzi użytkownicy języka, często próbując odtworzyć wyraz, którego nie pamiętają, tworzą jego nową formę w postaci neologizmu (Zarębina, 1980: 101).

Chmura-Klekotowa (1967: 433–445) zebrała i zanalizowała materiał składający się aż z 4848 neologizmów dziecięcych⁶ uzyskanych w znacznej części ze swobodnych rozmów dzieci w wieku od 2 do 12 lat (dzienniki mowy, obserwacja ukierunkowana), natomiast w mniejszej – z badania eksperymentalnego z wykorzystaniem testu słowotwórczego. Bardzo bogaty, a zarazem różnorodny materiał umożliwił wyciągnięcie wniosków dotyczących tworzenia wyrazów pochodnych przez dzieci polskojęzyczne. Najważniejszym z nich jest stwierdzenie, że czas najintensywniejszego tworzenia neologizmów przypada u dzieci w wieku od 2 do 7 lat, a więc pokrywa się z wiekiem przedszkolnym. Co ciekawe, do 5 roku życia liczba neologizmów w mowie dzieci znacznie wzrasta (autorka twierdzi, że jest to okres największego nasilenia twórczości neologicznej), po czym gwałtownie maleje. Dzieci bez problemu tworzą analogiczne nazwy dla nieznanych przedmiotów, osób i zjawisk. Badania wykazały, że pierwsze pojawiają się kategorie słowotwórcze z wykładnikami produktywnymi w danej funkcji, tj. deminutywa z sufiksami *-ek*, *-ka*, formy augmentatywne z formantem zerowym, nazwy wykonawców czynności i nazwy narzędzi z sufiksami *-acz*, *-aczka*, *-nik*, czasowniki odrzeczownikowe typu dopełnieniowo-okolicznikowego z sufiksami *-owa*, *-i*, przymiotniki denominalne z sufiksem *-ow*, a następnie o wiele mniej liczne analogiczne przymiotniki dewerbalne, przysłówki oraz rzeczowniki złożone (Chmura-Klekotowa, 1970: 155). Kolejność pojawienia się neologizmów zależy zaś od stopnia

⁶ Wcześniejsze badania dotyczące rozwoju mowy dziecka dotyczyły analizy mowy jednego lub dwojga dzieci, co przekładało się na małą liczbę zebranych przykładów.

ich abstrakcyjności – w mowie dzieci najpierw występują rzeczowniki i czasowniki, a dopiero później przymiotniki. Następne są dopiero analogiczne formy stopniowania przymiotników i przysłówków oraz konstrukcje z kategorii nazw cech abstrakcyjnych. Wraz z wiekiem w mowie dzieci przybywa neologizmów rzeczownikowych z kategorii nazw nosicieli cech oraz nazw wykonawców czynności, natomiast zmniejsza się liczba neologizmów rzeczownikowych kategorii nazw deminutywnych i augmentatywnych oraz nazw żeńskich. Należy zaznaczyć jednak, że w przypadku sześciolatków następuje ponowny wzrost liczby tych formacji, co jest spowodowane ich zwiększoną pobudliwością emocjonalną w tym okresie.

W porównaniu do wyników uzyskanych we wcześniejszych badaniach dotyczących tendencji słowotwórczych w mowie dzieci można zauważyć wyraźne różnice. Dotyczą one przede wszystkim produktywności poszczególnych kategorii słowotwórczych – z materiału zebranego przez Chmurę-Klekotową wynika, że znacznie bardziej produktywna jest kategoria odczasownikowych oraz odrzeczownikowych nazw wykonawców czynności. Różnice te mogą wynikać, zdaniem badaczki, z czynników pozajęzykowych, takich jak indywidualny rozwój każdego z dzieci oraz warunki ich wychowania (wraz z wpływem czasu dzieci mają większe możliwości poznawania w sposób empiryczny otaczającego je świata). Dodatkowo oprócz wspomnianych kategorii liczniej występowały także czasowniki odrzeczownikowe typu dopełnieniowo-okolicznikowe oraz orzecznikowe.

Najważniejszy wniosek wypływający z przeprowadzonych badań jest taki, że obserwowana twórczość językowa dzieci jest zjawiskiem rozwojowym, występującym w znacznym stopniu w mowie dzieci w wieku przedszkolnym. Źródłami tej twórczości są natomiast m.in. swoistość systemu językowego przyswajanego przez dziecko oraz cechy jego psychiki. Z wiekiem, wraz z rozwojem poznawczym, neologizmy stopniowo zanikają w mowie na rzecz poprawnych konstrukcji z formantami wyspecjalizowanymi i produktywnymi, w wyniku opanowania umiejętności analizy słowotwórczej wyrazów, a co za tym idzie – dokładniejszego odwzoro-

wywania ich struktury (Chmura-Klektowa, 1967: 433–445, 1968: 19–25, 1970: 153–159, 1971: 99–235).

Choć Chmura-Klektowa zebrała pokaźny materiał językowy, to na jego podstawie trudno jest ocenić częstotliwość występowania neologizmów w języku dzieci. Jest to związane z tym, że autorka nie porównuje neologizmów tworzonych przez nie ze standardowymi wyrazami pochodnymi występującymi w ich języku. Nie jest więc możliwe wyciągnięcie wniosków dotyczących powszechności ich występowania (Haman, 2013: 47–48).

Badania Haman (2003: 37–56) ukazujące kompetencje słowotwórcze dzieci polskojęzycznych w porównaniu z kompetencjami charakterystycznymi dla innych języków wniosły nowe spojrzenie na przyswajanie reguł słowotwórczych rozpatrywanych z perspektywy psycholingwistycznej. Badania opierały się na analizie czterech szumanowskich dzienników mowy dzieci w wieku 2–6 i 11 lat. W wyniku analiz zgromadzonego materiału autorka dowiodła, że zdrobnienia w formie rzeczownika są najwcześniejszą oraz najliczniejszą kategorią słowotwórczą występującą w mowie badanych dzieci i pojawiają się już w 2 roku życia. W tym czasie zdrobnienia w ich słowniku występują dużo częściej niż w wypowiedziach osób dorosłych – stanowią 1/3 całego zasobu leksykalnego. W późniejszym okresie, już w 3 roku życia, liczba ta znacząco spada.

Początkowo w rozwoju językowym pojawiają się kategorie modyfikacyjne, które dla dzieci są łatwiejsze do opanowania niż kategorie mutacyjne⁷. Okazuje się jednak, że liczba formacji mutacyjnych zwiększa się wraz z wiekiem, a liczba formacji modyfikacyjnych jest stała lub maleje, na co zwróciła uwagę też Chmura-Klektowa (Chmura-Klektowa, 1971: 99–235). Kategorie transpozycyjne są z kolei przyswajane najpóźniej i sprawiają dzieciom największą trudność. W swoich badaniach Haman (2013) wyodrębniła najwięcej rzeczowników określających nazwy narzędzi oraz rezultatów czynności, a także czasowników pochodzących od nazw narzędzi oraz

⁷ W kategoriach mutacyjnych zachodzą złożone zmiany formalne i semantyczne w przeciwieństwie do modyfikacji, gdzie zmiana semantyczna polega na prostej operacji formalnej, tj. dodaniu formantu.

rezultatów czynności. Z analiz przeprowadzonych przez autorkę wynikało, że wraz z wiekiem wzrastał poziom umiejętności związanych z tworzeniem i rozumieniem konstrukcji rzeczownikowych i czasownikowych. Dzieci tworzyły i rozumiały częściej nazwy narzędzi, a poziom rozumienia znacznie wzrastał dla rzeczowników oraz nazw rezultatów czynności. U starszych badanych zauważalny był również wzrost kompetencji słowotwórczych – lepiej radzili sobie od młodszych kolegów, niekiedy w pełni interpretując relacje pomiędzy wyrazem podstawowym a pochodnym w sposób funkcjonalny, a nawet na poziomie metajęzykowym. Dzieci młodsze w ogóle nie potrafiły objaśnić tej relacji.

Przeprowadzone przez Haman analizy, którymi objęto zarówno neologizmy, jak i wyrazy podstawowe oraz standardowe wyrazy pochodne, wykazały, że neologizmy występujące w mowie dzieci wynosiły 2,3% w stosunku do wszystkich używanych leksemów, natomiast wyrazy pochodne stanowiły średnio aż 50% wszystkich leksemów. Wynika z tego, że neologizmy nie występują tak często w mowie dzieci, jak mogłoby się wydawać po zapoznaniu się z materiałem zebrany przez Chmurę-Klekotową. Haman zaznacza, że w związku z tym analiza standardowych wyrazów pochodnych może dać bardziej reprezentatywne wyniki dotyczące zdolności słowotwórczych dzieci. Podkreśla jednak, że istnieje niepewność co do dostępności do wewnętrznej struktury wyrazów pochodnych (nie dotyczy to neologizmów), ponieważ dziecko, aby utworzyć daną formę, musi mieć wiedzę dotyczącą struktury wyrazów (Haman, 2013).

W pracy autorki pt. *Słowotwórstwo dziecięce w badaniach lingwistycznych* (Haman, 2013, 2002: 59–84), będącej kontynuacją podjętych badań i koncepcji rozwijanych po raz pierwszy w jej rozprawie doktorskiej, został ukazany przebieg rozwoju wiedzy słowotwórczej dzieci polskojęzycznych w okresie kształtowania całego systemu językowego. Badaczka podjęła się analizy dwóch dzienników mowy – pierwszego, w którym porównuje mowę dziecięcą z mową skierowaną do dziecka oraz drugiego – kontrastującego czynnik złożoności struktury z zasadą prostoty formy opracowaną przez

Clark. Autorka za pomocą kwestionariusza słowotwórczego przeprowadziła badanie odnoszące zasób środków słowotwórczych dzieci w wieku 2 lat do ich zasobu słownictwa. Badanie w formie eksperymentu sprawdzało rozumienie i przetwarzanie kategorii modyfikacyjnych i mutacyjnych przez dzieci w wieku 2–3 lat, a także rozumienie i przetwarzanie wyrazów podstawowych, modyfikacji i mutacji (w zależności od ich długości i frekwencji) przez dzieci w wieku 2–6 lat (Haman, 2013). W badaniach brały udział dwie grupy dzieci: w wieku od 18 miesięcy do 3 lat oraz od 2 do 6 lat. Wyniki potwierdziły wnioski z poprzednich badań. Dodatkowo autorka zaznaczyła, że z dużym prawdopodobieństwem dzieci przed rozumieniem mutacji jako odrębnej kategorii słowotwórczej interpretują wszystkie rozpoznawane wyrazy jako pochodne, należące do kategorii modyfikacyjnych.

Z kolei przedmiotem badań Dziurdy-Multan (2008) stały się dziecięce sposoby nazywania przedmiotów realnie istniejących, ale nieznanymi im wcześniej. Autorka podczas prowadzonego eksperymentu starała się stworzyć warunki, w których dziecko było motywowane do nadawania nazwy. Z przeprowadzonych badań wynika, że wykorzystywanie nazw konwencjonalnych występujących w języku dorosłych oraz tworzenie metafor były najczęstszym sposobem kreowania nazw przez badane dzieci. Poprzez nadawanie przedmiotom skonstruowanych określeń tworzyły one swój język osobowy, zawierający pewne uniwersalne cechy wspólne wszystkim „małym twórcom”. Do indywidualnego języka dziecka można dotrzeć właśnie poprzez analizę sposobów tworzenia przez niego nazw. Język ten ma wartość subiektywną i rozwija się w dużej mierze dzięki własnej aktywności dziecka, ale także stymulacji rodziny czy wychowawców. Główną cechą osobowego języka jest kreatywność, która przejawia się tworzeniem neologizmów, metafor, deminutywów czy nazw z epitetami. Kreatywność językowa rozwija się lepiej w warunkach sprzyjających, co zostało udowodnione przez autorkę: dzieci językoznawców stworzyły większą liczbę neologizmów w porównaniu z tymi wychowującymi się w innych rodzinach. Badania potwierdziły także wypracowane przez innych

badaczy wnioski, że wiek przedszkolny to okres, w którym dzieci przejawiają największą zdolność do kształtowania języka (Dziurda-Multan, 2008: 153–155).

Badania kompetencji słowotwórczych dzieci z niepełnosprawnością intelektualną

Dotychczas w literaturze nie pojawiły się obszerne opracowania językoznawcze poświęcone konstrukcjom słowotwórczym w świadomości językowej dzieci z NI. Zagadnienia dotyczące słowotwórstwa dzieci z NI w wieku przedszkolnym są obecnie opracowywane. Badacze zajmujący się zagadnieniami dotyczącymi oligofazji pod kątem językoznawczym jedynie sygnalizowali problematykę słowotwórczą przy analizach innych podsystemów języka. Błęszyński wskazywał, że dotychczasowe badania dotyczące rozwoju mowy i języka osób z NI opierały się głównie na analizie klinicznej zawierającej charakterystykę zjawisk językowych (wśród przedstawicieli ujęcia psychologicznego można wskazać m.in. Bogdanowicz oraz Twardowskiego), eksplikowaniu występujących zjawisk językowych oraz ukazaniu mowy na tle szerszego paradygmatu, jakim jest język (było to przedmiotem zainteresowania logopedów, wśród których wymienia się m.in. Łuczyńskiego, Kaczorowską-Bray, Minczakiewicz oraz Tarkowskiego) (Błęszyński, 2013: 78).

Choć w literaturze przedmiotu nie poświęcono miejsca na opis kompetencji słowotwórczych osób z NI, to zagadnienia mowy i języka niejednokrotnie stawały się przedmiotem badań naukowych. Na uwagę zasługują m.in. liczne publikacje Minczakiewicz, która podjęła się opisu umiejętności mówienia i pisanie oraz zaburzeń mowy i wad wymowy u dzieci z LNI (1984: 186–191, 1989: 64–79, 1993: 113–118, 1994: 37–46). Szuniewicz zajęła się wyłącznie tematyką wad wymowy (1967: 112–117), Tarkowski badał agramatyzmy w mowie osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (1988: 75–88), a problematyką rozwoju mowy u osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną zajęła się Makowska (1992:

72–77). Zagadnienie kompetencji komunikacyjnych było poruszane w publikacjach Twardowskiego (1991: 245–251) oraz Rakowskiej (2003). Praca pod redakcją Bałachowicz oraz Paluszewskiego (1995) dotyczyła sprawności językowych dzieci z LNI. Ścisłe na kompetencjach narracyjnych u dzieci z LNI skupiła się natomiast Nadolska (1995). Nowsze publikacje dotyczą m.in. badań umiejętności generowania opisu przez dzieci z NI prowadzonych przez Domagałę (2002: 133–148) czy językowego obrazu emocji w wypowiedziach dzieci z NI (Jęczeń, 2005). Badania nad umiejętnościami mówienia i pisania uczniów z LNI prowadziła Sadowska (2006: 47–58), zaś słownictwa uczniów z LNI w wieku gimnazjalnym opracowała Bleszyńska (2006: 153–162), natomiast kompetencje lingwistyczne uczniów szkoły specjalnej oraz umiejętności syntaktyczne osób z NI oraz z mózgowym porażeniem dziecięcym stały się przedmiotem refleksji naukowych Michalika (2001: 17–27, 2006). Problematyką języka i dyskursu codziennego osób z NI zajęła się Krzemińska (2012), zagadnieniom mowy, języka i komunikacji poświęcona jest monografia Bleszyńskiego (2013), a wyrażenia przymilkowe oraz kompetencja i sprawność językowa dzieci z NI były przedmiotem zainteresowania Kaczorowskiej-Bray (2013, 2017). Wątorok (2014) natomiast w swoich publikacjach skupiła się zarówno na umiejętnościach leksykalnych oraz gramatycznych, jak i narracyjnych u dzieci z LNI, jednak nie podjęła się próby opisu ich kompetencji słowotwórczych. Na podstawie zebranego przez wspomnianą autorkę materiału wstępnego opisu kompetencji słowotwórczych dokonała Marciniak-Firadza (2017: 145–163).

Zakończenie

Jak już wspomniano, przyswajanie reguł słowotwórczych stanowi niezbędny warunek dynamicznego rozbudowywania słownictwa. Wynika to przede wszystkim z tego, że język polski składa się z większej liczby wyrazów pochodnych niż niemotywowanych słowotwórczo. Mimo tego aspekty słowotwórcze są niedoceniane

nie tylko w prowadzonych badaniach naukowych nad mową dzieci z NI, ale także w procesie diagnostycznym i terapeutycznym. Pomińnię w diagnozie oceny umiejętności tworzenia i rozumienia derywatów, a w terapii logopedycznej ćwiczeń słowotwórczych może przyczyniać się do występowania ograniczeń zarówno w całościowej ocenie poziomu językowego dziecka, jak i w programowaniu terapii⁸.

Bezsprzecznie należy stwierdzić, że rola procesów słowotwórczych w rozwoju leksykalnym i poznawczym dziecka jest niezwykle istotna, a w związku z tym słowotwórstwo powinno znaleźć swoje miejsce także w badaniach językoznawczych oraz, w późniejszym czasie, w diagnostyce neurologopedycznej dzieci z NI. Istniejąca w badaniach naukowych luka dotycząca słowotwórstwa dzieci z NI powinna być systematycznie uzupełniana, jednak nie jedynie w przypadku lekkiej niepełnosprawności, ale też w zakresie głębszych jej stopni.

Bibliografia

- Balachowicz J., Paluszewski J. (red.) (1995). *Sprawności językowe dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
- Baudouin de Courtenay J. (1886). *Z patologii i embriologii języka*. „Prace Filologiczne”, 1, s. 14–58.
- Baudouin de Courtenay J. (1909). *Ewolucjonizm a językoznawstwo*. „Myśl Niepodległa”, s. 231–236.

⁸ Na trudności w programowaniu języka dzieci z LNI oraz skutki braku stymulacji języka na płaszczyźnie morfologicznej, w odniesieniu do fleksji, wskazywał Michalik: „Trudniejsze jest programowanie języka na płaszczyźnie morfologicznej. Mimo iż w znacznym stopniu większość dzieci z niepełnosprawnością intelektualną jest w stanie przyswoić sobie paradygmaty fleksyjne przez naśladownictwo, należy się opowiedzieć za programowaniem u nich tego aspektu języka. Wynika to przede wszystkim z faktu, iż wczesne nabycie fleksji ułatwia takim dzieciom szybsze, zinteryoryzowane opanowanie reguł składniowych. Tym samym dzieci takie nie ponoszą ewidentnych strat, które w późniejszym wieku (już około 6 roku życia) są nie do zniwelowania” (2010: 42).

- Baudouin de Courtenay J. (1974). *Spostrzeżenia nad językiem dziecka*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Berko J. (1958). *The child's learning of English morphology*. „Word”, 14, s. 150-177.
- Berman R.A. (2000). *Children's innovative verbs versus nouns: structured elicitations and spontaneous coinages*. W: *Methods for studying language production*, red. L. Menn, N. Bernstein Ratner. London-Mahwah-New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, s. 69-93.
- Bleszyńska L. (2006). *Zasób słownictwa uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim klas gimnazjalnych – diagnoza i propozycje rozwiązań*. W: *Nauczanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, red. S. Sadowska. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, s. 153-162.
- Bleszyński J. (2013). *Niepełnosprawność intelektualna. Mowa – język – komunikacja. Czy iloraz inteligencji wyjaśnia wszystko?* Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis.
- Bowerman M. (1982). *Reorganizational processes in lexical and syntactic development*. W: *Language acquisition: The state of the art*, red. E. Wanner, L.R. Gleitman. Cambridge: Cambridge University Press, s. 319-346.
- Chmura-Klekotowa M. (1967). *Neologizmy słowotwórcze w mowie dzieci*. Cz. I. „Poradnik Językowy” 1967, 10, s. 433-445.
- Chmura-Klekotowa M. (1968). *Neologizmy słowotwórcze w mowie dzieci*. Cz. II. „Poradnik Językowy” 1968, 1, s. 19-25.
- Chmura-Klekotowa M. (1970). *Odbicie tendencji słowotwórczych języka polskiego w neologizmach dzieci*. „Prace Filologiczne”, 20, s. 153-159.
- Chmura-Klekotowa M. (1971). *Neologizmy słowotwórcze w mowie dzieci*. „Prace Filologiczne”, 21, s. 99-235.
- Clark E.V., Berman R.A. (1984). *Structure and use in the acquisition of word formation*. „Language”, 60(3), s. 542-590.
- Clark E.V., Berman R.A. (1987). *Types of linguistic knowledge: Interpreting and producing compound nouns*. „Journal of Child Language”, 14(03), s. 547-567.
- Clark E.V., Carpenter K.L., Deutsch W. (1995). *Reference states and reversals: Undoing actions with verbs*. „Journal of Child Language”, 22(03), s. 633-662.
- Dawid Ł. (1999). *Neologizmy przykładem kreatywności językowej uczniów klas młodszych*. W: *Problemy edukacji lingwistycznej*, red. M.T. Michalewska. Katowice: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 248-269.
- Derwing B.L., Baker W.J. (1986). *Assessing morphological development*. W: *Language acquisition: Studies in first language development*, red. P. Fletcher, M. Garman. Cambridge: Cambridge University Press, s. 326-338.
- Domagała A. (2002). *Kategorie generujące opis i ich realizacja w upośledzeniu umysłowym*. W: *Zaburzenia mowy*, red. S. Grabias. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 133-148.
- Dziurda-Multan A. (2008). *Dziecięce sposoby tworzenia nazw*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

- Gąsiorek K. (1991). *Rozumienie przez dzieci i młodzież szkolną rzeczowników abstrakcyjnych z uwzględnieniem czynników wiekowych i środowiskowych*. W: *Zagadnienia komunikacji językowej dzieci i młodzieży*, red. J. Porayski-Pomsta. Warszawa: Dom Wydawniczy „Elipsa”, s. 89–97.
- Giermakowska A. (2012). *Ocena kompetencji słowotwórczej uczniów z trudnościami w czytaniu i pisaniu na poziomie edukacji wczesnoszkolnej*. „Szkola Specjalna”, 5, s. 356–366.
- Grabias S. (1997). *Mowa i jej zaburzenia*. „Audiofonologia”, 10, s. 9–36.
- Haman E. (2002). *Derived words in the lexicon of Polish children: The role of word structure in derivational rule acquisition*. „Annual Review of Language Acquisition”, 2 (1), s. 59–84.
- Haman E. (2003). *Early productivity in derivation: A case study of diminutives in the acquisition of Polish*. „Psychology of Language and Communication”, 7, s. 37–56.
- Haman E. (2013). *Słowotwórstwo dziecięce w badaniach psycholingwistycznych*. Piaseczno: Wydawnictwo Studio Lexem.
- Haman E., Bokus B. (2002). *Butnik czy szewc? – dziecięce słowotwórstwo*. „Przegląd Eureka”, 1(6), s. 4–5.
- Jęczeń U. (2005). *Językowa projekcja emocji na przykładzie wypowiedzi dzieci upośledzonych umysłowo i dzieci w normie intelektualnej*. Praca doktorska, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Kaczmarek L. (1953). *Kształtowanie się mowy dziecka*. Poznań: Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk.
- Kaczmarek L. (1977). *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Kaczorowska-Bray K. (2013). *Wyrażenia przyimkowe w mowie dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i lekkim*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis.
- Kaczorowska-Bray K. (2017). *Kompetencja i sprawność językowa dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu znacznym, umiarkowanym i lekkim*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Konieczna E. (2002). *Derivational neologisms in children's speech from Polish and English data*. „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Studia Anglica Resoviensia”, 1, s. 52–64.
- Konieczna E., Kleparski G.A. (2005). *In Search of Evidence for Metonymically Motivated Innovative Nouns in Children's Speech*. „SKASE Journal of Theoretical Linguistics”, 3, s. 43–56.
- Krakowiak K. (1995). *Fonogesty jako narzędzie formowania języka u dzieci z uszkodzonym słuchem*. „Kosmos. Problemy Nauk Biologicznych”, 47(3), s. 251–259.
- Krzemińska D. (2012). *Język i dyskurs codzienny osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kulesza E.M. (2004). *Rozwój poznawczy dzieci z lekkim i umiarkowanym stopniem upośledzenia umysłowego – diagnoza i wspomaganie*. *Studia empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Lica A. i in. (2018). *Nazwy wykonawców czynności – teoria a umiejętności dzieci w wieku przedszkolnym*. „Prace Językoznawcze”, 4, s. 123–146.
- Lippeveld M., Oshima-Takane Y. (2013). *Nouns to verbs and verbs to nouns: When do children acquire class extension rules for deverbal nouns and denominal verbs?* „Applied Psycholinguistics”, s. 1–30.
- Macnamara J. (1982). *Names for things: A study of human learning*. Cambridge: MIT Press.
- Makowska A. (1992). *Istota zaburzeń mowy dzieci głębiej upośledzonych umysłowo*. „Scholasticus”, 1, s. 72–77.
- Maratsos M. (1982). *The child's construction of grammatical categories*. W: *Language acquisition: The state of the art*, red. E. Wanner, L.R. Gleitman. Cambridge: Cambridge University Press, s. 240–266.
- Marciniak-Firadza R. (2016). *Kilka uwag o potrzebie badań kompetencji słowotwórczych dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*. „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, 14, s. 29–51.
- Marciniak-Firadza R. (2017). *Kilka uwag o stanie badań nad kompetencją słowotwórczą dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*. „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, 18, s. 145–163.
- Michalik M. (2001). *Definicja językowo-kulturowa jako sposób diagnozy kompetencji lingwistycznej uczniów szkół specjalnych*. „Poradnik Językowy”, 5, s. 17–27.
- Michalik M. (2006). *Diagnozowanie kompetencji lingwistycznej ucznia szkoły specjalnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Michalik M. (2010). *Między językiem, myśleniem a rzeczywistością – budowanie kompetencji gramatyczno-leksykalnej dziecka podejrzewanego o upośledzenie intelektualne*. *Studium przypadku*. W: *Nowa logopedia. Zagadnienia mowy i myślenia*, red. M. Michalik, A. Siudak. Kraków: Collegium Columbinum, s. 42–56.
- Michalik M. (2012). *„Gramatyka wewnętrzna” a kompetencja składniowa osób upośledzonych umysłowo*. W: *Studia z logopedii i neurologopedii*, red. I. Nowakowska-Kempna. Kraków: Wydawnictwo WAM, s. 33–53.
- Minczakiewicz E. (1984). *Kształtowanie i usprawnianie mowy dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym*. „Szkoła Specjalna”, 3, s. 186–191.
- Minczakiewicz E. (1989). *Z badań nad zaburzeniami mowy u dzieci upośledzonych umysłowo*. W: *Z zagadnień oligofrenopedagogiki*, t. 2, red. J. Pańczyk. Warszawa: Wydawnictwo WSPS, s. 64–79.
- Minczakiewicz E. (1993). *Zaburzenia mowy i ich odbicie w piśmie uczniów młodszych klas szkoły specjalnej dla lekko upośledzonych umysłowo*. „Logopedia”, 20, s. 113–118.
- Minczakiewicz E. (1994). *Rozwój języka mówionego uczniów młodszych klas szkoły specjalnej dla lekko upośledzonych umysłowo w toku zamierzonych oddziaływań stymulacyjnych*. „Logopedia”, 21, s. 37–46.
- Mnich M. (2002). *Sprawność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Muzyka E. (2007). *Sposoby interpretowania konstrukcji słowotwórczych przez dzieci niesłyszące*. „Logopedia”, 36, s. 95–115.

- Muzyka E. (2008). *Acquisition of word-formation categories by children with hearing loss*. „Psychology of Language and Communication”, 12(2), s. 45–68.
- Muzyka-Furtak E. (2009). *Głuchota i niedostuch – mechanizmy nabywania wyrazów pochodnych*. „Logopedia”, 38, s. 149–172.
- Muzyka-Furtak E. (2010). *Konstrukcje słowotwórcze w świadomości językowej dzieci niesłyszących*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Nadolska H. (1995). *Kompetencja narracyjna uczniów o różnym poziomie intelektualnym. Przejawy, uwarunkowania, tendencje rozwojowe*. Białystok: Wydawnictwo Erbe.
- Obary J. (1988). *Psychofizyczne, społeczne i sytuacyjno-kontekstowe uwarunkowania tworzenia neologizmów przez dzieci w wieku przedszkolnym (z badań nad językiem osobniczym)*. W: *Język osobniczy jako przedmiot badań lingwistycznych*, red. J. Brzeziński. Zielona Góra: Wydawnictwo WSP, s. 277–293.
- Przybysz-Piwkova M. (1995). *Wyodrębnianie znaczeń form językowych w neologizmach dziecięcych*. W: *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżyński. Kraków: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 433–445.
- Rakowska A. (1992). *Rozwój systemu gramatycznego u dzieci głuchych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Rakowska A. (2003). *Język, komunikacja, niepełnosprawność. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Sadowska S. (2006). *Uczeń z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w szkolnej sytuacji komunikacyjnej. O realizacji zadań wspomagania rozwoju umiejętności mówienia i pisanie*. W: *Nauczanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, red. S. Sadowska. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, s. 47–58.
- Synowiec H. (1980). *Z badań nad słownictwem dzieci przedszkolnych*. W: *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego*, t. 3, red. J. Kram, E. Polański. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 147–169.
- Szuman S. (red.) (1968). *O rozwoju języka i myślenia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szuniewicz A. (1967). *Próba badania wad mowy dzieci upośledzonych umysłowo w warszawskich szkołach specjalnych*. „Logopedia”, 7, s. 112–117.
- Szurek M. (2015). *Neologizmy w języku dzieci w wieku przedszkolnym*. W: *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców 3*, red. M. Gaze, P. Góralczyk-Mowczan. Łódź 2015, s. 115–124.
- Szurek M. (2021). *Kreatywność językowa dzieci w wieku przedszkolnym*. „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, 33, s. 65–80.
- Tarkowski Z. (1988). *Agramatyzm u uczniów lekko upośledzonych umysłowo*. W: *Rewalidacja dzieci ze złożonymi upośledzeniami*, red. Z. Sękowska. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej, s. 75–88.
- Twardowski A. (1991). *Kompetencja komunikacyjna dzieci upośledzonych umysłowo – zarys problematyki badawczej*. „Psychologia Wychowawcza”, 3, s. 245–251.
- Wątorek A. (2014). *Kompetencje językowe dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.

- Zarębina M. (1953). *Ostatnie badania nad mową dziecka*. „*Język Polski*”, 33(5), s. 401–405.
- Zarębina M. (1965). *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Zarębina M. (1980). *Język polski w rozwoju jednostki. Analizy tekstów dzieci do wieku szkolnego. Rozwój semantyczny języka dziecka*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Zgółkowska H. (1988). *Funkcje neologizmów w rozwoju języka dzieci przedszkolnych*. W: *Język osobniczy jako przedmiot badań lingwistycznych*, red. J. Brzeziński. Zielona Góra: Wydawnictwo WSP, s. 259–276.



Komunikacja alternatywna i wspomagająca w procesie terapeutycznym młodzieży ze sprzężoną niepełnosprawnością – studium przypadku

ABSTRACT: Julia Serwa, *Alternative and supportive communication in the therapy of adolescents with multiple disabilities – case study*. Interdisciplinary Contexts of Special Pedagogy, No. 34, Poznań 2022. Pp. 39-55. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-391X. eISSN 2658-283X. DOI: <https://doi.org/10.14746/ikps.2022.34.03>

Alternative and supportive communication in the therapy of adolescents with multiple disabilities is an indispensable part of therapeutic work with non-verbal children. The article characterizes therapeutic interactions by means of alternative and supportive communication. The methodology of the author's research is presented, and thus the subject, purpose and research problem of this article are formulated. The research was carried out by means of case descriptions of two girls. An analysis of observations of Helena's and Blanca's functioning is presented, and alternative and supportive communication methods in therapy are presented, and therefore the results of own research.

KEYWORDS: disability conjugate, alternative and supportive communication, therapeutic process

Wprowadzenie

Komunikacja alternatywna i wspomagająca odgrywają ważną rolę w procesie terapeutycznym osób ze sprzężoną niepełnospraw-

nością. Prowadzenie terapii, nawiązywanie oraz budowanie relacji terapeutycznej, jak również stałe oddziaływania komunikacyjne wpływają bezpośrednio na rozwój osoby z niepełnosprawnościami.

Komunikacja alternatywna określana jest jako proces adaptowania zastępczych sposobów na mowę dźwiękową, gdy występuje całkowity jej brak, natomiast komunikacja wspomagająca jest jedynie sposobem wspierania możliwości mówienia (Smyczek, 2000).

Alternatywne i wspomagające metody komunikacji znalazły swoje zastosowanie wśród wielu użytkowników nieposługujących się mową werbalną. Aby zadbać o sprawczość interakcji komunikacyjnej nadawcy, utworzono odpowiednio dostosowane narzędzia i techniki komunikacji alternatywnej. By zapewnić pełnię intencjonalności, użytkownicy zostali wyposażeni w książki komunikacyjne, tablety do komunikacji czy też inne narzędzia uderzeniowe.

Książka komunikacyjna to spersonalizowany system komunikacji dla użytkownika AAC. W zależności od możliwości percepcyjnych osoby zawiera istotny zasób słownictwa do porozumiewania się i interakcji z otoczeniem. W książce znajdziemy symbole umieszczone na wielu płaszczyznach, które użytkownik bezpośrednio lub pośrednio może kontrolować w zakresie komunikacji.

Następnym urządzeniem, jakie będę opisywać, jest tablet do komunikacji. Wyróżnić można dwa systemy komunikacyjne, które posłużyły mi podczas przeprowadzenia badań:

1. MÓWik to system komunikacji działający na tabletach oraz smartfonach, polegający na synteźatorze mowy głosu męskiego i żeńskiego przeznaczonego do komunikacji. System skierowany jest do osób mających problemy z porozumiewaniem się w sposób werbalny. MÓWik jest w pełni dostosowany do modyfikacji uwzględniających zaburzenie osoby z niego korzystającej. Ma pełną gamę możliwości indywidualizacji systemu oraz stwarza możliwości robienia zdjęć, wstawiania własnych symboli oraz korzystania z internetu. Użytkownik może samodzielnie tworzyć symbole, zdania oraz wypowiedzi, które odczytywane są za pomocą synteźatora.

2. Aplikacja GRID jest przeznaczona dla osób z różnymi niepełnoprównościami, niemówiących werbalnie. Zawiera szeroki wybór tablic dynamicznych, które można modyfikować w zależności od zasobów komunikacyjnych użytkownika. Narzędzie to, podobnie jak MÓWik, zawiera syntezytor mowy oraz pozwala tworzyć krótkie oraz wieloelementowe wypowiedzi. Tablice dynamiczne zawierają całą gamę symboli, które w zależności od funkcji poznawczych, ruchowych, emocjonalnych i społecznych są dostosowywane do nadawcy komunikatu. Zawierać mogą podstawowe potrzeby, prośby, zwroty komunikacyjne. Daje to możliwość poczucia sprawczości i nadania autonomii użytkownikowi. Dostępne jest także w aplikacji połączenie z internetem, które umożliwia ciekawszą eksplorację urządzenia, jak również możliwość popierania innych aplikacji, gier nastawionych na komunikację (Grycman, Kaczmarek, 2017).

Przedstawione powyżej narzędzia i sposoby wykorzystywania alternatywnych i wspomagających metod komunikacji są powszechnie stosowane w terapii osób niemówiących. Istotne jest, aby przy wykorzystywaniu AAC kierować metodę do ucznia, oznacza to uwzględnienie indywidualnych cech jednostki oraz jej potrzeb komunikacyjnych.

Komunikacja alternatywna i wspomagająca to istotne elementy terapii dziecka. Dzięki ich zastosowaniu możemy dać szansę dziecku niemówiącemu na wyrażenie ekspresji, potrzeb, dokonywanie wyborów, stosowanie pytań itd. Istotą komunikacji alternatywnej jest jej używanie w trakcie codziennych aktywności, w sytuacjach życiowych, w domu, szkole czy przedszkolu. Nauka AAC jest możliwa wraz z pierwszą oznaką intencjonalności dziecka w zachowaniu (Rzeźnicka, 1996; Smyczek, 2000).

U dzieci z diagnozą uszkodzenia OUN bądź z dysfunkcjami neurologicznymi często występuje opóźnienie lub brak rozwoju mowy. Dzieci z uszkodzeniami neurologicznymi wymagają wszechstronnej pomocy i wsparcia. W wyniku analiz można wyodrębnić uwagi i wskazówki dotyczące czynników procesu komunikacyjnego.

Już w pierwszych momentach życia dziecka należy je objąć zorganizowaną opieką specjalistyczną – psychologiczno-pedagogiczno-logopedyczną. Ponadto należy skupić się na zajęciach ogólnorozwojowych, które będą wspierać struktury syndromu żywienia. Istotne jest zadbanie w pierwszej kolejności o relację komunikacyjną w diadzie matka–dziecko. Komunikacja powinna obejmować środowisko, w którym się ono wychowuje, dotyczy to nie tylko rodziców, ale wszystkich sfer wychowawczych. Wówczas trening komunikacyjny będzie efektywniejszy z wykorzystywaniem odpowiednich narzędzi zrozumiałych dla dziecka i otoczenia. System komunikacji powinien być oparty na gestach: wskazujących, naśladowczych oraz obrazujących. Gesty dotyczą selektywności spostrzegania, a zatem pozwalają wyróżnić figurę z tła. Dzięki gestom naśladowczym można z łatwością regulować osadzanie dziecka w rzeczywistości, by poszukiwało za pomocą dostępnych zmysłów. Gesty symboliczne odpowiadają będą za sensomotoryczne doświadczanie. Schemat oparty jest wówczas na fiksacji – dotykaniu – poszukiwaniu, umożliwia to dziecku lepszą percepcję otoczenia. Gesty powinny być dokładnie interpretowane i analizowane w komunikacji z dzieckiem, szczególnie w kontekście zabawy czy innej rozumianej przez dziecko aktywności. Gest, jakim się ono posługuje, powinien być funkcyjny, to znaczy być nośnikiem informacji o danym zjawisku doświadczanym przez dziecko.

Ćwiczenia stymulujące rozwój funkcji komunikacyjnych powinny zawierać proste i znane mu czynności nastawione na polisenso-ryczne doświadczanie. Ważne jest, by wprowadzać wszelkie ćwiczenia nastawione na kształtowanie poczucia rytmu muzycznego czy też przestrzennego opartego na zabawie. Poziom wykonywanych ćwiczeń powinien być adekwatny do poziomu funkcjonowania zdolności manipulacyjnych oraz rytmicznych.

W kształtowaniu i usprawnianiu funkcji komunikacyjnych dziecka należy kłaść duży nacisk na zabawę, która nie tylko przyczynia się do rozwoju myślenia operacyjnego, ale również dzięki niej dziecko stara się zapamiętywać, naśladować – poprzez zabawę modelujemy jego zachowania.

Odnosząc się do małego dziecka, wskazane jest, by utrzymywać optymalny poziom pobudzenia podczas zabawy, stale integrować i rozwijać sfery: emocjonalne, ruchowe, myślenia, procesów pamięci i uwagi, wyobraźni, a przede wszystkim mowy. Przy dziecku z uszkodzeniami neurologicznymi bądź niepełnosprawnościami należy zachować spokój, cierpliwość oraz opanowanie, dawać mu poczucie bezpieczeństwa do dalszego rozwoju i komunikacji. Istotne jest wówczas, by być partnerem komunikacyjnym, budować relację terapeutyczną, stwarzać i skupiać maksimum uwagi na intencjonalności dziecka. Należy zwracać uwagę na reaktywność reakcji na bodźce słowne oraz zewnętrzne, w przypadku dzieci z niepełnosprawnością czas odpowiedzi może być znacznie wydłużony. Gdy komunikujemy się z dzieckiem, powinniśmy jak najbardziej wzbogacać komunikat słowny o gesty, mimikę, ton głosu, by dziecko rozumiało znaczenie kierowanej do niego wiadomości. Niekiedy zauważyć można pogorszoną reakcję na bodźce słuchowe, co jest częste w przypadku dzieci z niepełnosprawnościami. Należy wówczas dokładnie obserwować dziecko oraz przejawiać świadomość jego potrzeb i stanu (Błęszyński, 2008).

Dzieci z niepełnosprawnościami nie wykazują osiągania etapów rozwoju mowy i komunikacji, niekiedy jest to związane z ich brakiem możliwości rozwojowych. Istotne jest wówczas, by w jak największym zakresie wpłynąć na osiągnięcie poprawy funkcji komunikacyjnych, a co za tym idzie – oddziaływać w każdej sferze funkcjonowania dziecka. Przede wszystkim należy zadbać o najbliższą sferę wychowawczą, czyli nawiązanie współpracy z rodziną – jest to elementarny krok w komunikacji z dzieckiem. Składają się na to budowanie relacji i stwarzanie interakcji z dzieckiem, proste sytuacje komunikacyjne, w których będzie ono mogło rozwijać ekspresję oraz lepsze rozumienie. Przedstawione powyżej działania określane są jako budowanie indywidualnego systemu komunikowania się. Ma to zapewnić możliwość jak najpełniejszego porozumiewania się dziecka z otoczeniem, tym samym jest to skuteczny i adekwatny sposób do dalszych etapów rozwoju. Komunikacja alternatywna i wspomagająca zakładają modelowanie znaków odnoszących się

do wypowiedzianych komunikatów. Podczas wczesnej interwencji AAC przygotowujemy dziecko do językowego, funkcjonalnego komunikowania się, uwzględniając reprezentatywność funkcji języka.

Opisany schemat ma przede wszystkim:

- stworzyć możliwość osiągnięcia przez dziecko funkcji symbolicznej do używania znaków, które będą wspomagać lub zastąpią wypowiedzianie słów,
- usystematyzować przedsymboliczne sposoby komunikacji,
- sprawić, by komunikacja była w jak największym stopniu funkcjonalna i czytelna,
- wzmacniać i tworzyć warunki na nowe umiejętności komunikacyjne z partnerem.

Niemniej jednak najważniejszymi komponentami indywidualnego systemu komunikacji dziecka we wczesnym rozwoju są:

- zapewnienie partnerów komunikacyjnych, odpowiednio przygotowanych,
- stworzenie odpowiedniej pozycji do komunikacji,
- zwracanie uwagi na komunikaty ciała,
- wspomaganie przekazu komunikacji,
- stwarzanie sytuacji do rozwoju poznawczego dziecka,
- budowanie i aranżowanie sytuacji komunikacyjnych,
- wbudowanie schematu,
- adaptacja odpowiednich i dopasowanych systemów komunikacji, symboli i znaków.

Stosowanie komunikacji wspomagającej zakłada jak największe wsparcie komunikatu nadawcy. Oznacza to, że komunikat słowny wzmacniany jest przez odpowiedni system komunikacji w zależności od etapu rozwoju dziecka. Wówczas angażowane są różne układy percepcyjne dziecka. Owe działania niosą za sobą korzyści do efektywnego procesu komunikacyjnego.

Dzięki progresywności rozumienia dziecko może lepiej rozumieć komunikat oraz sytuację poprzez komunikację wielomodalną charakteryzującą się słowem, bodźcem wzrokowym oraz ruchowym w odniesieniu do gestu. Modelowanie przekazu za pomocą znaków podparty słowem daje mu lepszą możliwość nauki od-

bioru rzeczywistości. Stworzenie języka mówionego widocznym ułatwia dziecku proces nauki.

Kolejnym działaniem efektywnego procesu komunikacyjnego jest tworzenie możliwości komunikacji ekspresywnej, a zatem budowanie systemu komunikacji opartego na możliwościach percepcyjnych dziecka. Ułatwi użycie mowy np. poprzez znaki przestrzenno-dotykowe, manualne, graficzne. Modelowanie zachowań komunikacyjnych dziecka sprawi, że zauważy ono alternatywną ścieżkę komunikacji z wyłączeniem mowy. Naśladowanie zachowań komunikacyjnych sprawi u dziecka dobór dla niego adekwatnego kodu komunikacyjnego, zaś skuteczność, szybkość oraz większy zasób słów wzrosną. Dzięki komunikacji alternatywnej i wspomagającej dziecko będzie miało warunki do zwiększenia poczucia bezpieczeństwa i sprawstwa w kierowaniu komunikatów, da to poczucie zrozumienia i akceptacji. Dzięki różnorodności sposobów dziecko będzie mogło uczyć się przekazywania komunikatów na wielu płaszczyznach, z różnymi partnerami (Dońska-Olszko, Smyczek, 2016).

Metodologia badań

Przedmiotem niniejszych badań jest zastosowanie alternatywnych i wspomagających metod komunikacji w terapii młodzieży z niepełnosprawnością sprzężoną. Głównym założeniem niniejszej pracy jest ukazanie wpływu komunikacji alternatywnej i wspomagającej w procesie terapii osób z niepełnosprawnością sprzężoną oraz pokazanie, jakie niosą one korzyści i zagrożenia we wszystkich sferach rozwoju. Postawiono zatem następujące pytania badawcze:

- Jak komunikacja alternatywna i wspomagająca kształtują proces terapii młodzieży ze sprzężoną niepełnosprawnością?
- Jakie korzyści oraz zagrożenia niesie wykorzystywanie komunikacji alternatywnej i wspomagającej w terapii młodzieży ze sprzężoną niepełnosprawnością?

W artykule opisałam indywidualne studium przypadku, a zatem posłużyłam się rodzajem badania polegającym na indywidualnej analizie jednostek w określonej przestrzeni wychowawczej. Studium przypadku składa się z dwóch faz postępowania:

- fazy I – służącej do ukierunkowanej oraz otwartej orientacji zjawiska,
- fazy II – polegającej na interpretacji wyników oraz analizie zjawiska.

W metodzie indywidualnych przypadków zastosowałam analizę dokumentów oraz obserwację. Dokonałam pogłębionej analizy diagnozy oraz skupiłam się na zjawisku podjęcia działań terapeutycznych.

Badania jakościowe zostały przeprowadzone na terenie Szkoły Podstawowej Niepublicznej przy Fundacji Pomocy Ludziom z Niepełnosprawnościami. Placówka kształci dzieci i młodzież ze sprzężoną wieloraką niepełnosprawnością, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim. Badania trwały dwa lata – w roku szkolnym 2020/2021 oraz 2021/2022. Miało to na celu dokładne zaobserwowanie funkcjonowania dwóch uczniów oraz wskazanie skuteczności wykorzystywania alternatywnych i wspomagających metod komunikacji w terapii osób ze sprzężoną niepełnosprawnością.

Wyniki badań własnych

Poniżej zaprezentuję analizę studium przypadku dwóch dziewczynek, Heleny oraz Blanki. Uczennice uczestniczyły zarówno w zajęciach grupowych, jak i w terapiach indywidualnych, podczas których pracowałyśmy, stosując alternatywne i wspomagające metody komunikacji. W toku trwania terapii odpowiedziałam na następujące pytania badawcze: jak komunikacja alternatywna i wspomagająca kształtują proces terapii młodzieży ze sprzężoną niepełnosprawnością oraz jakie korzyści i zagrożenia niesie wykorzystywanie komunikacji alternatywnej i wspomagającej w terapii młodzieży ze sprzężoną niepełnosprawnością.

Studium przypadku Heleny

Dziewczynka lat 16, z autyzmem dziecięcym, funkcjonuje na poziomie niepełnosprawności intelektualnej w stopniu umiarkowanym. Nie kontaktuje się werbalnie. Porozumiewa się za pomocą znaków PCS, komunikatora elektronicznego oraz książki do komunikacji. Nie wskazuje palcem. Często odchodzi od zadań, wraca na polecenie słowne, podejmuje zadania. Na krótko buduje wspólne pole uwagi, łatwo się dekoncentruje. Chętnie bawi się klockami, szereguje, układa, wkłada do pudełka. Zasadniczo podporządkowana, pogodna, zainteresowana otoczeniem – chętnie eksploruje. Wykazuje dużą nadpobudliwość psychoruchową. Pojawiają się liczne autostymulacje, niepokój ruchowy, podwyższona afektywność i reaktywność na bodźce, podwyższony poziom lęku. Nie nawiązuje kontaktu wzrokowego bądź gdy nastąpi, jest przerywany; reaguje na imię, na osoby, wykonuje proste polecenia.

Helena wokalizuje, posługuje się sylabami oraz mową własną. Ma tablety do komunikacji oraz książkę komunikacyjną, z której nie korzysta systematycznie. Odpowiada dzięki niej na pytania, rozwiązuje zagadki, wykorzystuje ją adekwatnie do kontekstu sytuacji. Uczennica ma tendencje do używania jednego znaku jako ekwiwalentu całego zdania, często wspomaga się gestem i wokalizuje. Należy przypominać jej o budowaniu dłuższych wypowiedzi. Chętnie opowiada o tym, co lubi robić, co chciałaby zrobić podczas dnia oraz po szkole.

Dziewczynka wymaga modelowania zachowania podczas inicjowania kontaktu. Nawiązywanie interakcji społecznych utrudnia jej nie tylko bariera komunikacyjna, ale również widocznie obniżony poziom koncentracji uwagi, szybka przerzutność uwagi, niemożność zakończenia jednego zadania, ograniczony kontakt wzrokowy oraz ograniczone wspólne pole uwagi. W kontaktach z innymi, w sytuacjach, kiedy jest pobudzona bądź poznaje nową osobę, nie zachowuje dystansu względem rozmówcy. Należy przypominać jej o zasadach: zachowaniu dystansu i przestrzeganiu konwenansów (pożegnaniu, przeproszeniu, podziękowaniu).

Helenka z zainteresowaniem uczestniczyła w zajęciach z komunikacji. Chętnie inicjowała kontakt z nauczycielem. Pracowałyśmy nad zwiększeniem liczby inicjatyw podejmowanych przez nią w trakcie realizowanego tematu rozmowy oraz utrwaleniem aktywnego modelu komunikacji: wyszukiwaniem znaku, wybieraniem znaku w systemie Grid3, aktywacją pola dynamicznego w komunikatorze, przełączaniem prezentacji poprzez aktywowanie pola dynamicznego w komunikatorze. Ponadto doskonaliliśmy umiejętność nawigowania po komunikacyjnym systemie wysokiej i niskiej technologii. Prowadzony był także trening kodowania wypowiedzi wieloelementowej. Duży nacisk kładłyśmy na trzymanie się głównego wątku rozmowy z partnerem komunikacyjnym, wzmacnianie wytrwałości i planowanie aktywności komunikacyjnej z partnerem, a także naukę nowych modeli zachowań podczas pojawiających się utrudnień w komunikacji. Następnie Helenka uczyła się aktywowania filmów i prezentacji za pomocą switcha oraz aktywowania gier edukacyjnych, które stały się podwaliną rozwoju umiejętności komentowania.

Helenka była uważna i skoncentrowana na odbiorcy. Komunikaty nadawane przez nią były bardziej zrozumiałe dla partnera komunikacyjnego z racji wolniejszego tempa przekazu. Była aktywnym nadawcą komunikatów, samodzielnie poruszała się po swoich systemach komunikacyjnych i budowała kilkuelementową wypowiedź za pomocą znanych jej znaków. Niekiedy jej wybory były ograniczone do kilku ulubionych aktywności – jedzenia, prezentacji, masażu. Zauważono, że przyczyną tego zachowania może być nuda, niepewność lub zła kondycja psychofizyczna. Helena samodzielnie aktywowała prezentacje i filmy za pomocą switcha. Dzięki ścisłej współpracy z jej rodziną nauczyła się komentować rzeczywistość poprzez użycie komunikatów: „To jest pyszne”, „To jest do niczego”, „To jest nudne”, „Udało się”, jak również opowiadać o zdarzeniach z niedalekiej przeszłości. Strategie komunikacyjne budowane były na podstawie modelu aktywnej komunikacji według dr Magdaleny Grycman.

Z Heleną pracowano w ramach zajęć indywidualnych i grupowych, zgodnie z założeniami IPET i realizując strategię według

dr Grycman, rozwijając aktywny model komunikacji uczennicy. Zwracano uwagę na rozwój techniki korzystania z urządzeń komunikacyjnych wysokiej technologii (tablet), wykorzystanie tego narzędzia w budowaniu efektywnego kontaktu komunikacyjnego z partnerem rozmowy, umiejętność bycia uczestnikiem dialogu – naprzemiennosc ról, umiejętność czekania, respektowania oczekiwań partnera i reagowania stosownie do jego reakcji/wypowiedzi. Starano się także pracować nad minimalizowaniem przeszkód aktu komunikacyjnego, takich jak natręctwa ruchowe, sztywne schematy działania, trudności z wyhamowaniem ruchu (a tym samym przymus wielokrotnego powtórzenia komunikatu), trudności z przestrzeganiem umówionych zasad. Utrwalano wzorzec wypowiedzi na poziomie zdania, budowania wypowiedzi trzelementowej.

Oprócz pracy nad rozwojem efektywnej komunikacji zajęcia były nastawione na rozwijanie umiejętności współpracy w grupie, rozumienie poleceń kierowanych do grupy, umiejętności wyrażania emocji (szczególnie niezadowolenia/smutku) w sposób akceptowalny społecznie – poprzez komunikację, umiejętność dostosowania się do wymogów grupy. Duży nacisk kładziono na trzymanie się głównego wątku rozmowy z partnerem komunikacyjnym, wzmacnianie wytrwałości i planowanie aktywności komunikacyjnej z partnerem, a także naukę nowych modeli zachowań podczas pojawiających się utrudnień w komunikacji. Uczennica była aktywnym nadawcą komunikatów, samodzielnie poruszała się po swoich systemach komunikacyjnych i budowała kilkuelementową wypowiedź za pomocą znanych jej znaków. Trenowała też umiejętność opowiadania o swoich przeżyciach za pomocą prezentacji i oprogramowania Grid3. W komunikacji posługujemy się zarówno tabletem, jak i znakami PCS.

Za główny cel przyjęto odchodzenie od poprzedniego modelu komunikacji na rzecz stale pojawiających się autostymulacji za pomocą narzędzia do komunikacji. W toku prowadzonych zajęć powstała nowa koncepcja poruszania się po tablicach komunikacyjnych opartych na PCS. W dalszym ciągu wykorzystywany jest Grid 3, natomiast podwaliną komunikacji stały się znaki papierowe – plansze komunikacyjne.

Aby ułatwić Helenie dalszy rozwój komunikacyjny, należy wzmacniać jej umiejętność korzystania z tabletu jako narzędzia komunikacji, ograniczać bodźce zakłócające w samym urządzeniu – uporządkować zawartość tabletu, przestrzegać zasady: ten tablet jest protezą mowy, służy wyłącznie komunikacji. Nie może w nim być gier i zabaw. Do tego powinny być przewidziane inne urządzenia.

Studium przypadku Blanki

Dziewczynka lat 15, z niepełnosprawnością ruchową pod postacią zespołu Angelmana, ataksja, padaczka, niepełnosprawność intelektualna w stopniu znacznym. Wymaga stałej stałej opieki osoby dorosłej. Porusza się samodzielnie, ale jej ruchy są nieskoordynowane, co niekiedy grozi upadkiem. Nie zgłasza i nie kontroluje potrzeb fizjologicznych. W każdej czynności samoobsługowej wymaga wsparcia ze strony osoby dorosłej.

Nie porozumiewa się werbalnie. Nawiązuje kontakt wzrokowy i emocjonalny. Do komunikacji wykorzystuje znaki PCS, ma również tablet, ale w niewielkim stopniu wykorzystuje go do komunikacji. Rozumie i spełnia proste polecenia słowne, dodatkowo poparte gestem. Praca z dziewczynką polega na wydłużaniu czasu koncentracji na wykonywanych czynnościach oraz na utrwalaniu wypracowanych umiejętności.

Blanka lubi zadania wykorzystujące muzykę i rymowane wierszyki, pozytywnie reaguje na masażę dłoni różnymi fakturami.

Dużą trudność sprawia jej planowanie ruchu w zakresie motoryki dużej i małej. Ma bardzo mało sprawne dłonie, dlatego trudno jej manipulować przedmiotami. Nieprawidłowo trzyma narzędzie pisarskie, próbuje wypełniać kontury, ale bez kontroli wzroku. Rysunek na poziomie bazgrot. Na co dzień jest spokojna i pogodna. W nowych sytuacjach pojawiają się czasem zachowania trudne (szczypanie, drapanie, krzyk).

W pracy z Blanką w ramach zajęć indywidualnych i grupowych realizowano następujące cele:

- rozwijanie współpracy i współdziałania,
- nauka modelu naprzemiennego oddziaływania,
- doświadczenie sprawstwa w wyniku zastosowania znaku graficznego,
- budowanie wzorca wypowiedzi na poziomie zdania,
- rozwijanie poziomu uwagi podczas aktywności czytania uczestniczącego,
- przygotowanie do użycia wysokiej technologii,
- budowanie wypowiedzi dwu- i trzejelementowej,
- rozwijanie modelu aktywnego (przewracanie strony, wskazywanie znaku, doczepianie znaku, aktywowanie tablicy dynamicznej).

Blanka czyni stopniowe postępy w wymienionych zakresach. Warunkiem sukcesu – pojawienia się efektywnego zachowania komunikacyjnego – jest przygotowany partner komunikacji.

Sposób jej zaangażowania w zajęcia, reakcji na proponowane aktywności jest ściśle związany z jej kondycją psychofizyczną w danym dniu oraz zależy od tego, czy podejmowane działania są zgodne z określonym schematem dnia.

Największą trudność zaobserwować można w ćwiczeniach mających na celu rozwój modelu naprzemiennego oddziaływania. Blanka stara się narzucić wybrane przez siebie aktywności, często nie respektując wyborów innych.

Głównymi celami zajęć komunikacyjnych były nieustannie wzmacniane i rozwijane schematy komunikacji według dr Grycman. Doskonalono umiejętność nadawania komunikatów w modelu aktywnym, opartym na wyborze, z wykorzystaniem pomocy papierowych (książka, tablica, listwa), rozwijano zasób słownictwa na podstawie strategii związanych z zainteresowaniami, ćwiczeniami, gotowaniem, muzyką, umiejętnościami matematycznymi i polonistycznymi. W trakcie terapii komunikacji został wdrożony także tablet z oprogramowaniem MÓWik, który miał na celu uatrakcyjnić zajęcia oraz sprawić, by uczennica stała się aktywnym nadawcą komunikatów za pomocą syntezy mowy.

W trakcie zajęć zwracano bardzo dużą uwagę na nazywanie przedmiotów i czynności. Priorytetami były aktywna rozmowa przy użyciu strategii oraz adekwatne komunikowanie swoich potrzeb z wykorzystaniem AAC – zamiast domagania się krzykiem, szarpaniem czy podawaniem niechcianego przedmiotu.

Wprowadzanie strategii AAC miało na celu poprawę skuteczności porozumiewania się Blanki. Wyodrębniono następujące cele oddziaływać:

- rozwijanie współpracy i współdziałania,
- nauka modelu naprzemiennego oddziaływania,
- doświadczenie użycia znaku graficznego w efekcie jego zastosowania,
- budowanie wzorca wypowiedzi na poziomie zdania,
- rozwijanie poziomu uwagi podczas aktywności czytania uczestniczącego,
- przygotowanie do użycia wysokiej technologii,
- budowanie wypowiedzi dwu- i trzejelementowej,
- rozwijanie modelu aktywnego (przewracanie strony, wskazywanie znaku, doczepiania znaku, aktywowanie tablicy dynamicznej).

Podczas zajęć pracowałyśmy nad zwiększeniem liczby inicjatyw podejmowanych przez uczennicę w trakcie realizowanego tematu rozmowy oraz utrwaleniem aktywnego modelu komunikacji. Blanka była aktywnym nadawcą komunikatów, jednak w toku zajęć i prowadzonej terapii można było zauważyć tendencje do obniżonej motywacji.

Przejawiane zachowanie dziewczynki spowodowane było użyciem tabletu, do którego zostały wdrożone filmy oraz utwory muzyczne. Przyczyniło się to do obniżenia intencji komunikacyjnej na rzecz wzmocnień w tablecie, który wówczas miał służyć wyłącznie do komunikacji. Zauważono coraz częstsze wybieranie znaku z książki „tablet”. Zastosowanie w niewłaściwy sposób alternatywnych i wspomagających metod komunikacji przyczyniło się do obniżenia funkcjonalności komunikatów.

W toku procesu terapeutycznego sukcesywnie wycofywałam urządzenie na rzecz stałego powrotu do stosowania znaków PCS.

Wówczas zauważyć można było właściwą komunikację oraz przejaw aktywnego nadawcy komunikatów.

Blanka wykonuje proste polecenia słowne, większość po demonstracji. Komunikuje podstawowe potrzeby, lecz nie używa do tego książki czy tabletu, jedynie komunikacja bazuje na kilku znakach PCS. Nie wskazuje podstawowych stanów emocjonalnych na materiale obrazkowym. Szybko się dekoncentruje i wymaga stałego wsparcia nauczyciela podczas wykonywanej czynności, aby doprowadzić ją do końca. Nie wskazuje podstawowych części ciała. Włącza się w proste zabawy naprzemiennie. Wykonuje proste prace plastyczne (kolorowanie, wyklejanie), prawidłowo wskazuje znane jej zwierzęta i przedmioty codziennego użytku. Podczas zajęć zazwyczaj jest spokojna i pogodna.

Dyskusja dotycząca wyników

W niniejszym artykule zaprezentowałam zastosowanie alternatywnych i wspomagających metod komunikacji w terapii młodzieży ze sprzężoną niepełnosprawnością. Ukazałam istotę komunikacji alternatywnej i wspomagającej, jak również przedstawiłam najważniejsze komponenty indywidualnego systemu komunikacji dziecka. Opisałam także alternatywne i wspomagające metody komunikacji, które miały na celu wprowadzić do tematu badań oraz przyczynić się do interpretowania możliwości wykorzystywania AAC w terapii. Opisując i analizując studium przypadku dwóch dziewczynek, Heleny i Blanki, zauważyłam, jak istotne jest wykorzystywanie alternatywnych i wspomagających metod komunikacji w przypadku uczniów niemówiących. Przebieg badań, które trwały dwa lata, uwypuklił znaczenie tej metody w kontekście komunikacji.

Odpowiedziałam zatem na następujące pytania badawcze: jak komunikacja alternatywna i wspomagająca kształtują proces terapii młodzieży ze sprzężoną niepełnosprawnością oraz jakie korzyści i zagrożenia niesie wykorzystywanie komunikacji alternatywnej

i wspomagającej w terapii młodzieży ze sprzężoną niepełnością.

Podczas badań zauważyłam, ile pozytywnych skutków w procesie terapeutycznym daje wykorzystywanie tabletek do komunikacji, książek, listów komunikacyjnych oraz innych dostępnych metod, narzędzi, które bezpośrednio wpływają na rozwój funkcjonowania dziewczyny.

Zauważyć można było wzrost motywacji do komunikacji oraz z czasem poszerzany zasób słów. Ponadto w procesie obserwacji widoczne było zwiększenie inicjatyw komunikacyjnych. Narzędzia komunikacji przyczyniły się też do powiększenia liczby aktywnych partnerów komunikacyjnych.

Alternatywne i wspomagające metody komunikacji oprócz pozytywnych skutków funkcjonowania niosą także pewne zagrożenia. Szczególnie dotyczy to przemiany narzędzia do komunikacji w źródło autostymulacji. Badania wykazały, że narzędzia do komunikacji alternatywnej bądź wspomagającej powinny zawierać jedynie funkcje do komunikacji. W narzędziach nie powinny występować inne aplikacje, gry oraz źródła autostymulacji (muzyka, filmy, prezentacje). Wówczas zauważyć można regres umiejętności funkcjonalnej komunikacji, użytkownik AAC zatracą się na rzecz bodźców percepcyjnych.

Na podstawie przeprowadzonych badań sformułowałam następujące wnioski:

1. Komunikacja alternatywna i wspomagająca muszą być odpowiednio wykorzystywane w terapii. Narzędzie do komunikacji powinno stanowić jedynie funkcje porozumiewania się z otoczeniem, a zatem, jak w przypadku Heleny, z tabletu powinny zostać usunięte gry.
2. Komunikacja alternatywna i wspomagająca powinny znaleźć się na każdym etapie terapii oraz być wykorzystywane przez całe grono specjalistów współpracujących z dzieckiem.
3. By komunikacja alternatywna i wspomagająca przynosiły rezultaty, powinny być indywidualnie dobrane do możliwości oraz kompetencji komunikacyjnych użytkownika.

Podsumowując, alternatywne i wspomagające metody komunikacji w terapii młodzieży ze sprzężoną niepełnosprawnością są istotnym elementem prowadzonych terapii na wielu płaszczyznach. Używanie i wdrażanie systemów komunikacyjnych pozwala zwiększyć poczucie bezpieczeństwa w komunikacji i motywację, podkreśla podmiotowość i autonomię osób z niepełnosprawnościami oraz daje możliwość do aktywnego udziału osób niemówiących w życiu społecznym.

Bibliografia

- Bleszyński J. (2008). *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*. Kraków: Impuls.
- Dońska-Olszko M., Smyczek A. (2016). *Edukacja uczniów z niepełnosprawnością intelektualną i sprzężoną*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Grycman M., Kaczmarek B.B. (2017). *Podręczny słownik terminów AAC (komunikacji wspomagającej i alternatywnej)*. Kraków: Impuls.
- Rzeźnicka J. (1996). *Wczesne kształtowanie umiejętności komunikacyjnych w procesie wspomagania rozwoju dziecka*. Gdańsk: UG.
- Smyczek A. (2000). *Poszukiwanie sposobów porozumiewania się*. Warszawa: CMPPP MEN.
- Smyczek A., Szczawiński P. (2000). *Gesty – broszura wydana przez Stowarzyszenie „Mówić bez słów”*. Warszawa: WSIP.
- Smyczek A., Szwiec J. (2000). *Metodyka nauczania alternatywnych sposobów porozumiewania się i techniki posługiwania się symbolami*. „Rewalidacja”, 1(7).



Interdisciplinary Contexts of Special Pedagogy
NUMBER 34/2022

EWELINA SOBOCHA

Pedagogical University, Institute of Special Education,
Department of Special Andragogy and Supporting
the Development of People with Disabilities, Krakow
ORCID: 0000-0003-1184-5167

EWA NAŁĘCZ-KŁOS

School and Preschool Complex No. 11, Krakow
ORCID: 0000-0002-0853-2998

The Gateway Award as a method of supporting the social functioning of people with deeper intellectual disabilities in the opinion of those interested in

ABSTRACT: Ewelina Sobocha, Ewa Nałęcz-Kłos, *The Gateway Award as a method of supporting the social functioning of people with deeper intellectual disabilities in the opinion of those interested in*. Interdisciplinary Contexts of Special Pedagogy, No. 34, Poznań 2022. Pp. 57-70. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-391X. eISSN 2658-283X. DOI: <https://doi.org./10.14746/ikps.2022.34.04>

Currently, special education places particular emphasis on searching for alternative and creative methods of work. One of such proposals is the English program The Gateway Award, implemented and modified for Polish conditions in educational institutions. The aim of the research was an attempt to check The Gateway Award program as significantly influencing the social functioning of people with intellectual disabilities in the assessment of parents and legal guardians. The research used the method of a diagnostic survey with the use of the questionnaire technique. The obtained research results confirmed the effectiveness of The Gateway Award Program in the analyzed areas: social functioning, interpersonal communication and the ability to organize free time in the opinion of parents and legal guardians.

KEYWORDS: deeper intellectual disability, The Gateway Award program, social functioning

Introduction

Each person is an individual who presents different personality traits, interests, needs, which translates into treating him or her as a separate and independent individual. The subject of research of many scientific disciplines has become individualization in teaching. It is important when it concerns people with deeper intellectual disabilities, taking into account individual differences in upbringing and teaching, as well as the adaptation of didactic activities to the developmental predispositions of the student/person (Arnold, Fonseca-Mora, 2016; Dykcik, 2010; Emam, Farrell, 2009: 407–422).

Of great importance for the full autonomy and individualization of students with deeper disabilities is a properly planned didactic and educational process, as well as the selection of adequate methods that can motivate students to increased activity, commitment, which gives a chance to achieve the set goals (European Commission, 2014).

The choice of working methods should place particular emphasis on subjectivity, autonomy and individualization of a student with a deeper intellectual disability. Subjectivity is the recognition of the rights of the child and dignity on an equal footing with the rights and dignity of all others. A child/student is a person, a separate entity (Krause, 2010). All educational activities should be aimed at satisfying the needs of the student in accordance with the assumption that he is the subject of the activity. A significant role in building autonomy is played by the student-teacher/therapist relationship. The aim of didactic and educational activities is to enable the strengthening of these relationships (Lejzerowicz, Galbarczyk, 2020: 49–62). It is essential that a person with a deeper intellectual disability would be able to participate in the sequences of social participation on the basis of individual psychophysical characteristics (Nałęcz-Kłos, 2015).

According to Otto Speck (2005), the central point of social normalization and participation in social life is the pursuit of maximally normalized autonomy and natural social acceptance. Following this thought, it was recognized that the real integration of people

with intellectual disabilities consists in their full acceptance, taking into account the creation of living conditions that will allow them to fully benefit from social goods. This approach gives people with intellectual disabilities the opportunity to create themselves in the social space (Schweisfurth, 2015: 259–266). There is no doubt that the standardisation process is an effective way to achieve ever fuller integration.

In terms of the perception of people with intellectual disabilities, in the process of normalization, its main elements can be emphasized: identity, quality of life, subjectivity, autonomy, self-activity. It is the normalization of life that gives a chance for full integration into society. Without properly built proper social ties, self-realization in the context of intellectual disability would not be possible. The broadly understood activation comes to the fore both during didactic classes, in correct and positive relationships in the family environment, as well as during spending free time (Sipowicz, Pietras, 2017).

Nowadays, special education places special emphasis on the search for innovative and creative methods of work. Undoubtedly, one of such proposals is the English program The Gateway Award, implemented and modified in educational institutions in Poland since 1997. Its advantage is to get to know, develop and promote the individual abilities and interests of the participants. The implementation of tasks under the program stimulates activity in everyday functioning. This allows them to increase autonomy and strengthen the sense of self-confidence already in the family environment, involving its members.

The Gateway Award program in the UK is a method of working with people with intellectual disabilities outside of teaching and after completing school education. Therefore, its main task is to skillfully manage free time. In Poland, the Gateway Award program has been adapted in a wider scope, so it is one of the methods of working with people with intellectual disabilities. In various types of educational institutions, it has become an integral part of the didactic and educational process. It is worth emphasizing that the program

is universal, does not set boundaries and does not specify the required degree of disability. When making a brief description of the program, attention should be paid to its essential elements.

The Gateway Award program is guided by the principles of personal development, working for the local community, making choices, diversity, flexibility, cooperation, inclusion, health and entertainment. These principles ensure comfortable participation in the program, where the individuality and identity of each participant are emphasized and everyone is allowed to make their own choices, in accordance with the preferences and needs of the person.

The program is implemented in five activity sections: hobbies, volunteering, adventure and challenge, physical activity, lifestyle.

Thanks to the implementation of tasks within these sections, participants enrich their skills at the level of each sphere of development. In contrast, the reward system strengthens the participant's positive self-esteem, commitment and motivation.

Over the years, this program has gained quite a lot of interest from educators. It is popular among parents and carers of people with intellectual disabilities who see its potential and indicate its effectiveness.

The problem and purpose of the research

In reference to contemporary literature on the subject, which emphasizes the search for innovative and alternative methods, concepts and solutions regarding the social functioning of people with intellectual disabilities, The Gateway Award program is one of numerous proposals.

The subject of this study is to assess the effectiveness of The Gateway Award program in the opinion of people interested – parents and legal guardians.

The aim of the research was to try to check The Gateway Award program as significantly influencing the social functioning of people with intellectual disabilities in the assessment of parents and legal

guardians, which in a further context enables them to achieve the most adequate, to their individual capabilities, social integration in the surrounding world.

Test method and sample characteristics

The survey involved 90 parents and right-wing guardians of The Gateway Award participants. The Gateway Award's Effectiveness Assessment Questionnaire was used, addressed to parents and legal guardians of the participants. The interpretation allowed to determine the degree of interest, scope of cooperation and final assessment of the effects of the program in relation to participants, in terms of parental and caring relationships. The questions in the survey referred to the following areas: social functioning, interpersonal communication and organizing free time. It concerns its effectiveness and implementation of the program in the opinions of parents and legal guardians.

The research was carried out in various educational institutions and upbringing of people with intellectual disabilities, implementing The Gateway Award program, such as: Occupational Therapy Workshops, Rehabilitation-Educational-Educational Center, Special School and Educational Centers, Special Schools Complex.

For the sake of the research, the diagnostic survey method was used, using the survey technique. Diagnostic survey is one of the most popular methods of social research, including pedagogical research. The most common techniques in surveys include: interview, survey, document analysis, statistical techniques and others (Speck, 2005). For the purposes of the research, the Gateway Award Program Effectiveness Assessment Questionnaire was developed, addressed to parents and legal guardians of program participants.

The questionnaire contains 15 questions that are clearly formulated and allow to assess the progress of participants, in terms of parents and legal guardians. The questions contained in this questionnaire are used to assess the effectiveness of The Gateway Award

program in the area of social functioning, interpersonal communication and leisure skills. The questionnaire also includes questions about cooperation with leaders, implementation of the program in the family environment and its effectiveness. For the purposes of the discussed topic, the authors used questions concerning: independence and independence in everyday life, help in household chores, increase in empathy and willingness to help others, regularity in various activities, care for one's appearance, increase in self-esteem and autonomy, changes in the way of communication, skills in the management of free time, participation in cultural and social life and breaking down barriers.

Data analysis procedure

The Gateway Award program is implemented in several voivodships in Polish (Małopolskie, Śląskie, Świętokrzyskie, Lubelskie and Pomorskie voivodships). This questionnaire was provided to parents and legal guardians at the time of completion of the tasks for the given Gateway Award (Bronze Award, Silver Award and Gold Award). After completing them, they passed them on to the investigators.

Independent functioning of The Gateway Award participants in the opinion of parents and legal guardians – research results

The results of the survey below concern the opinion of parents and the legal guardians of The Gateway Award participants with respect to the impact of participation in the program on the independent functioning of their children.

The results indicate a significant impact of participation in the program on greater independence and independence of their son/daughter.

Respondents indicating greater independence and self-service also emphasized their own initiative in: household chores, organizing free time, developing their own interests. They also pointed to their greater independence, resulting from participation in the program, e.g. overcoming fears of independent movement around the city, independent use of means of communication, more frequent contacts and outings with colleagues, undertaking their own initiatives. This will be confirmed by a few selected statements: "does not require such control as before in many household chores", "the son needs much less guidance in everyday life", "the daughter now moves around the city on her own and knows how to organize her free time", "the son now more often goes with the group outside the place of residence and gives himself a good job", "a clearly greater initiative of the daughter, she is not afraid of new challenges", "the daughter has overcome the fear of independent movement around the city, using public transport", "better communication with others", "I see much greater independence, she will do simple shopping, she will make a simple meal, she will clean herself, she knows how to do laundry, she also establishes friendly contacts with colleagues", "she has acquired self-confidence, she articulates her needs better", "she is more adult, she cares more about her appearance, she is more independent".

The vast majority of respondents 97.8% said that participants are more independent in everyday life activities.

Of the respondents, 94.4% observed that their pupils were more willing to help with household chores, and only 5.6% were of a different opinion. Preparing meals at home on their own was not a problem for children / wards – 81.1% of respondents. Among the respondents, 90.0% noticed an improvement in the practical application of safety rules.

Of the respondents, 82.2% indicated a more common in the son / daughter willingness to help others. Empathy, reading the needs of other people and the ability to assimilate in a social group is also an opportunity to collect new experiences. For participants, such significant advances in interpersonal skills are an additional mo-

tivation to continue the program. Increased regularity in various activities in the participants of the program was noticed by 74.4% of respondents.

Of the respondents, 95.6% of respondents noticed that their son/daughter currently cares more about their appearance. Perception of a disabled person by the environment and assessment of appearance have an impact on acceptance, increasing self-esteem and counteracting stigmatization and alienation. The result is also a significant confirmation of the effectiveness of the program, in which leaders put a lot of emphasis on taking care of appearance, well-being, personal culture.

An increase in self-esteem among program participants was noticed by 94.4% of respondents. Respondents pointed in particular to the elements of the program related to the organization of free time, greater activity outside school and family home, going out to other people, expanding the group of friends, successes in competitions and exhibitions, a sense of satisfaction with their own achievements and successes. An important form of appreciation of the participants is also the ceremonial awarding of Awards (Bronze, Silver, Gold) in the course of its implementation.

The main assumption of the program is to activate participants in all possible areas. This applies to each section and all forms of participation. Respondents' assessment is a confirmation of a wide range of tasks, also adapted to the individual capabilities of each participant. The results confirmed the increase in the activity of each participant of the program.

Parents and legal guardians indicated (94.4%) an increase in the independence of their children / wards. Self-determination, making rational decisions, responsibility for performing tasks are also elements of the program, preparing participants for adult life.

Among the respondents surveyed (95.6%) noted a much higher share of their son/daughter in cultural and social life. The principles of the program inspire leaders and participants to be more active, which is manifested in a wider participation in cultural and social life. In the opinion of respondents, this is confirmed by the greater

frequency of trips, participation in many school events, outside the school area and numerous projects under The Gateway Award. It was emphasized that through the implementation of The Gateway Award program, they have a much greater opportunity to present their individual achievements, they become creators and recipients at the same time (e.g. individual and collective exhibitions – artistic, photographic, handicrafts, concerts, theatrical performances). The respondents also point to the initiative of their children in the aspect of more frequent participation in cultural and social life: “thanks to more frequent outings, he is more interested in movies, music, engages us to go out to various events, cares very much about his collection of CDs with movies and favorite music”, “as part of various projects from the program, he constantly goes somewhere with a group, goes on various trips, lives it, is more talkative, tells everyone about it”, “forces us to go to the cinema, theater and to various concerts or cultural events, now we leave the house more often”, “thanks to his participation in the program, he had a large individual exhibition of his artistic works, it was a unique ceremony for him and for us”, “he participates in many projects under the program and thus has more opportunities to often enjoy participation in cultural and social life”, “my daughter on her own initiative enrolled in the library and often visits it, she likes to go there very much, she has made a nice contact with the ladies in the library”.

The implementation of The Gateway Award program contributes to breaking down barriers related to intellectual disability, confirmed by 94.4% of respondents.

Respondents who confirmed the effectiveness of the program in terms of breaking down barriers, indicated in their responses mainly to “breaking stereotypes about our children” by “promoting the skills, interests, achievements of our children”. Several respondents replied that “the program shows that our children are not stupid”, “the program allows us to see our children in a different light”. There were also responses that “people are less afraid of our children, they perceive them better”. Particularly noteworthy are the statements confirming the positive impact of the programme:

“shows and promotes the skills of our children”, “we are visible on the outside”, “demolishes myths about the abilities of the mentally handicapped”, “breaks the bad image about our children and destroys stereotypes about our children”, “shows other parents that our children are not inferior to those of mass schools”, “people learn that our children can do a lot, that they are not inferior to other people in society”, “the program allows to abolish prejudices against people with disabilities”, “our children, carrying out the tasks of individual sections, find their place in society”, “our disabled people feel more needed, show greater commitment to social life”.

Communication skills of The Gateway Award participants in the opinion of parents and legal guardians

Participation in The Gateway Award program has contributed to a significant increase in the acquisition of new communication skills in program participants in the opinion of those interested. This is confirmed by the results of the conducted research.

The vast majority of respondents, 92.2% in number, noticed changes in the way of communication in the son / daughter / ward resulting from participation in the program. Respondents who noticed changes in the way of communication in the son / daughter, especially paid attention to: greater vocabulary, openness to interpersonal contacts, the ability to express their needs and emotions (positive and negative), ability to cope with difficult situations (conflict, lack of understanding, anxiety, fear). In particular, many participants of the program observed a decrease in fears and fears of new contacts. An example are the statements of respondents: “it is less closed and withdrawn in communication with others, and the same at home, he talks more”, “we noticed that our son knows more new words and is more likely to contact others”, “you can see that he has better contacts with colleagues, he speaks more, he has a greater vocabulary and more often he uses courtesy phrases”, “can express his needs”, “is more willing to talk about his affairs,

his interests, needs, friends, talks about his own emotions”, “more open to conversations with others and more patient in listening to what others say”, “the son more often tells us what he would like and what he does not want”.

Ability to manage free time of participants of The Gateway Award program in the opinion of parents and legal guardians

The data below present the results of the parents’ opinion survey and the legal guardians of The Gateway Award participants in relation to the impact of participation in the programme on learning new skills in the management of their children’s free time.

Parents and legal guardians in 93.3% indicated the positive impact of the program in terms of free time management by their son / daughter / ward.

Participation in The Gateway Award program inspires participants to develop their interests, realize themselves in various forms of spending free time, e.g. dance, music, thematic circles, sports, photography, participation in events, etc. Many respondents drew attention to the initiative of the child / ward in search of new forms of spending free time in the family. Such an assessment of the respondents also indicates the participation of the whole family in classes and a positively assessed change in the activity of each of its members. Respondents particularly paid attention to specific areas: “he develops his interests more consistently and is better able to plan his free time”, “we are happy with my wife that our son now has his interests in his free time from school”, “our daughter demands from us that we all spend time together more actively”, “forces us to other activities, wants to go to the cinema, café, pastry shop, etc.”, “activates our family to spend free time together”, “does not get bored now, constantly does something, she has more interests”, “she is involved in work with the program, in her free time she collects newspaper clippings, looks at cookbooks and watches on TV

how they cook”, “lives doing new tasks to quickly have a badge in the program”, “loves art and now often forces us to go to various exhibitions, and she draws and paints a lot in her free time”, “can plan what he wants to do in the near future”, “the daughter offers her own proposals for spending free time, and before that she waited for our proposals”, “she spends more free time with our dog, goes willingly for walks with him and cares for him very much”, “he is interested in more topics, in his free time he nurtures and develops his collection of postcards”.

Discussion of results

The assumptions of The Gateway Award program emphasize the particular importance of cooperation with parents and legal guardians of participants. This has an important impact on the results obtained during the implementation of program tasks. Their acceptance, support and activity are a guarantee of the necessary mobilization and motivation for their children. The family environment plays a very important role both in the educational process as well as in the educational process of the child / ward. Interest in better development and progress of a son or daughter / mentee in relation to The Gateway Award program is also an important justification for its effectiveness.

A significant impact on the improvement of competences in the field of social functioning is evidenced by the information obtained from parents and legal guardians regarding visible, observed changes in the sense of independence and independence of the son / daughter in everyday life. Respondents emphasized his/her greater involvement in independent performance of activities, taking over household duties such as: cleaning, small shopping, preparing meals, caring for pets, etc. Participants of the study also noticed a visible change in the activity of the son / daughter in the background of the family, e.g. taking over and helping with household duties and respecting consistently established safety rules in everyday life, in

relation to its various aspects. An increase in self-esteem, a sense of being needed, greater openness to others, a more often demonstrated willingness to help others, are the most frequently mentioned effects of the program. There was also a significant change in self-esteem, greater attention to one's own appearance, marking the sense of acceptance and achieving success – presentation of one's own skills, award and distinction.

In the era of extensive discussions and the search for solutions striving for to normalize the lives of people with intellectual disabilities, there is a particular need, and at the same time a necessity, for a consistent, conscious inclusion of these people in social life. Based on the opinion of the respondents, one can afford to conclude that the participation of their son / daughter / ward in the program is an opportunity for the practical implementation of the idea of standardization.

The data received shows that as a result of the implementation of the program, there was a reduction in the fear of social contacts, both parents and their children, which has an impact on the social contacts of the whole family. Participation in organized projects within the program (trips, events, concerts, festivals, etc.) makes parents also feel valued, proud of their children, seeing their successes, they notice changes in their functioning. It also affects the greater acceptance of parents and legal guardians of their children, as well as the opening of the family to more frequent participation in social life and in establishing greater social contacts.

Bibliography

- Arnold J., Fonseca-Mora C. (2016). *Affektive Faktoren und Autonomie beim Fremdsprachenlernen*. In: *Intercultural German Studies* (= Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache; 40), eds. J. Martos, M.G. Tassinari. München: Iudicium.
- Dykcik W. (2010). *Odpowiedzialność człowieka w kontekście indywidualnym i społecznym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.
- Emam M., Farrell P. (2009). *Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools*. "European Journal of Special Needs Education", 4(24), pp. 407–422.

- European Commission (2014). *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care*. In: *Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*. Retrieved from: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/re-pository/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf (accessed: 27.11.2021).
- Krause A. (2010). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Lejzerowicz M., Galbarczyk M. (2020). *Autonomia ucznia a proces indywidualizacji w edukacji włączającej / Student's autonomy and the proces of individualization in inclusive education*. "Rozprawy Społeczne / Social Dissertations", 14(3), pp. 49-62.
- Nałęcz-Kłós E. (2015). *Potrzeba wspomagania dorosłości osób z niepełnosprawnością intelektualną w kontekście programu The Gateway Award*. In: *Pedagogika wobec wyzwań współczesności. Człowiek – przestrzeń edukacyjna – personalizm*, ed. E. Włodek. Kraków: Akademia Ignatianum.
- Pilch T., Buman T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Schweisfurth M. (2015). *Learner-centred pedagogy: Towards a post-2015 agenda for teaching and learning*. "International Journal of Educational Development", 40, pp. 259-266.
- Sipowicz K., Pietras T. (2017). *Wprowadzenie do pedagogiki inkluzyjnej (włączającej)*. Wrocław: Wydawnictwo Continuo.
- Speck O. (2005). *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.



IWONA LILLY

University of Lodz, Doctoral School of Humanities,
Faculty of Philosophy and History
ORCID: 0000-0002-7692-3691

Social divisions in education in the nineteenth century England – chosen aspects

ABSTRACT: Agata Chilman, *‘Early development support for children with speech and language disorders from the perspective of needs and developmental tasks.* Interdisciplinary Contexts of Special Pedagogy, No. 34, Poznań 2022. Pp. 71-85. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-391X. eISSN 2658-283X. DOI: <https://doi.org./10.14746/ikps.2022.34.05>

Nineteenth century education in England presents a hierarchical division of the society. It is quite visible that access to any education in terms of the poor and working class was limited. Initially, it stemmed from bad financial situations of families who were not able to afford fees, as well as those who needed extra financial support even from their children. The state itself was not involved in the system of education, leaving it to churches, charities, and many, dubious at times, institutions. The evolving society, new middle-class, was becoming more aware of the necessity and importance of education which were factors contributing to the changes that started happening. Yet, the division in the education available for different classes was still present and shows how the social status affected the received schooling. The aim of this article is to compare the available systems of education starting from the lower- and working-class, through middle- and upper-class; and, finally, presenting the importance of education in terms of the future heir to the throne and how different it was from the education received by those not destined to hold such a position. It will also touch upon the necessity of changes throughout the nineteenth century and creation of a new, educated class in society.

KEYWORDS: nineteenth century education, Ragged Schools, working-class education, private schools, public schools, education system, social division

Introduction

Education is a process of acquiring knowledge, skills and values within a society. It is also designed to transmit culture and mould accepted and desired behaviours in children, teenagers and adults. The model of education, however, has been constantly changing, which is quite visible throughout history. It needs to be mentioned that even within one period of time there were different approaches to teaching and learning. The aim of this article is to compare the available systems of education starting from the lower- and working-class, through middle- and upper-class and, finally, presenting the importance of education in terms of the future heir to the throne and how different it was from the education received by those not destined to hold such a position.

Nowadays, schooling is obligatory, although the age at which a child should start attending school differs from country to country. Nevertheless, the general curriculum is similar worldwide. Looking back in time, however, this was much different. Even the type of education received varied among social classes, as well as gender. This was mostly noticeable in the nineteenth century – a century full of changes; the Industrial Revolution, new discoveries and inventions. This was the time when national wealth increased due to new trades, social and economic transformations, people becoming more aware of their possibilities and ideas that followed. There was more emphasis put on the individual rather than the general. All this prompted governments to accept the fact that education should be a matter of the state. Thus, reforms had to take place to facilitate the newly developing aspect of social welfare. Economies of nineteenth century countries, even the most developed ones, were not able to fully finance this new concept of schooling and in many countries a decision was made to make education free only for the lowest class, paupers and orphans. Schools in England became nearly extinct after the period of Henry VIII and according to some historians, this lasted for the next few hundred years (Lipoński, 2005: 389). The late 18th century saw the birth of the so-called Ragged Schools ini-

tially founded by Robert Raikes who taught children to read using the Bible. Later on, this idea was developed by John Pounds, a shoemaker from Portsmouth (Picard, 2021). Ragged Schools eventually reached London, and by 1831 these Sunday schools were attended by about 25% of the population of children (Gillard, 2021a). However, these schools, initially designed with noble intentions, with time turned to be institutions for the dirty, tattered and not so willing. The picture presented by the Ragged Schools was full of unkempt, at times homeless children, acquainted with the brutality of dirty and merciless streets. Still, the children from the poverty abyss had no other choice than to attend these dubious institutions. According to Henry Peter Brougham, a Whig politician in the early nineteenth century, the level of education presented both in England and Wales was drastically lower than in Switzerland, the Netherlands or even France. This situation did not change visibly and even in 1830 England was far behind many continental countries with about 50% of men and 60% of women being illiterate (Marchlewicz, 2019: 247).

The education at that time was divided into 'endowed' schools which were often ran by charitable foundations, 'private' schooling - fee-paying, profit-making, owned by private hands, 'proprietary' - also fee-paying but not always profit-making as they were owned by corporates, and lastly 'public' which initially comprised the 'original seven' - Eton, Harrow, Winchester, Westminster, Rugby, Charterhouse, Shrewsbury. The latter ones, with time, became also proprietary and/or endowed and thus were subjected to control and interference of government, and the term 'private' was used for all the schools that in no way were publicly financed (Best, 1990: 169). These 'private' schools presented with the freedom of not being in any way affected by the state, asked the state for nothing, consequently, were at liberty to introduce any type of management and schooling they deemed correct for them. The level of education, according to the Newcastle Report of 1861 was 'So great a failure in the teaching demanded the closest investigation' (Gillard, 2021b). Additionally, since the state was unable to interfere in any way into the running of such institutions, all the cam-

paigns against the bad-quality private education were also a loss. Laws were not applicable unless a grave offence took place and as such only killing of a schoolboy or a schoolgirl was deemed as serious. Such was the protection of children against the ill-doings or cruelty of the school masters. The state would interfere in the matters concerning private schools only if there were cases of too many children being stricken with an infectious disease, or there were too many deaths registered and this could no longer escape public notice. In fact, the state had full responsibility only for about 520 schools in the country under the Poor Law (a law designed to improve the conditions of the poor passed by the Parliament in 1834) (UK Parliament, 2021) about 40 army and navy schools, 34 prison schools (Best, 1990: 172–173). Only schools that were Factory Schools established by the 1833 Factory Act were under some supervision of the state. Sadly, even though there were many attempts to improve the sector of primary education, many schools still remained below qualifying level. Indeed, the only visible chance of improvement could be seen in voluntary or independent educational organisations. These were keen on being inspected by local management as they would receive financial support allowing them to provide better education. Nevertheless, these voluntary schools were not enough. There was a need for a more developed system to be established. The 1833 Factory Act (Bloy, 2021) was one of the many steps undertaken to regulate working conditions, including those of children and their education, but it was not until 1870 through the Foster Elementary Education Act that areas with less adequate provisions were helped (Gillard, 2021). Within the next three decades there were several more acts addressing different issues connected with the educational system. The Sandon Act from 1876 enforced a duty on parents to make sure their children attend school. Four years later, Mundella's Act made it compulsory for children aged 5 to 10 to attend school. The next acts from 1889, 1891, 1893 and 1899 respectively, focused on the leaving age of the children, as well as finally making elementary education free (Norfolk Record Office, 2021).

The educational system that at the time was present in England was a perfect example of social hierarchy and as Geoffrey Best described 'the schools of Britain not only mirrored the hierarchical social structure but were made more and more to magnify its structuring in detail' (Best, 1990: 170). What is more, the prevalent tendency based on the social consciousness, to even sharpen the social divisions and prevent the groups from interacting if possible by introducing 'single class' schools (Best, 1990: 178). The norm was that parents able to afford paying something wished their children not to mix with those who could pay nothing, and identically, parents who were able to pay a larger sum of money wished their children not to mix with those less respectable ones. With this distinctive social division in education, the lower-class and the working-class indeed were left with not much choice in terms of education. Poor parents would agree to send their children to schools as long as they were able to pay the fee. Nonetheless, with the child becoming capable of earning wages, they could not resist the temptation of keeping them away from school in return for additional income even if only temporary. It is sad, however, given the wages, it was obvious that even the children should participate somehow in providing for their family. Attendance was poor and stayed poor until changes were made not only in the educational system that made attendance compulsory but also in some industries where children were no longer able to work in, as well as with the wages finally raising enough for the family to be able to survive without the help from their children (Best, 1990: 175).

In nineteenth century England, the matter of education available, especially for the lower-class, was an issue undertaken to be resolved by Prince Albert himself. At the opening of the Conference on National Education, which was held on 22nd June 1857, Prince Consort underlined the importance of facilitating 'intellectual development of the rising generation, and therefore, the national welfare' (Prince Albert, the Royal Consort, 2014: 184). Prince Albert noted that the set system of national education which was based on parish organisations was no longer valid, thus, change was bound to hap-

pen. In the 1800s only about 10% of the children from working-class families attended Sunday schools which were responsible for teaching reading, writing and arithmetic (3R's system – teaching basic skills). However, by 1851 this number was 5 times bigger, with 2.4 million children attending Sunday schools. These educational activities were operated by the Church of England which established its National Society for Promoting Education of the Poor in 1811. The old division seemed no longer adequate to accommodate the growing number of people, especially within 'mighty cities, like Liverpool, Manchester, Hull, Leeds, Birmingham and others' (Prince Albert, the Royal Consort, 2014: 184). This speech referred to a visible imbalance in the educational system available. Even though it did exist, still the number of children not attending the school was staggering. Albert's numbers were based on the analysis of the length of time spent at school by the children. What he found to be sad is that only 4% of them would remain at school for the period of 4 years, whereas 42% would remain for less than a year (Prince Albert, the Royal Consort, 2014: 188). Such a dramatic difference was due to the tuition system that was still prevalent in England. For this reason, Prince Albert advocated strongly to communicate with public opinion and make them aware of the necessity of education being a state matter financed by the government. Until now, the government believed that education is purely a private matter and there should be no involvement on the state's side (Marchlewicz, 2019: 248). At this point it needs to be highlighted that all these regulations and improvements in the system were mainly focused on the lower society on an elementary level where there was barely any place for education of girls beyond the basic skills – and as Prince Albert stated in the already mentioned speech, 'daughters especially are the handmaids of the house, the assistants of the mother, the nurses of the young children, the aged, the sick' (Prince Albert, the Royal Consort, 2014: 190). In fact, it was not until 1870 when the education for both girls and boys was made compulsory. Another aspect influencing such a poor level of education was the belief widely held by the elites that the educated working-class would be dangerous to

the nation as it would give start to unwelcomed social aspirations and as a result would lead to being rebellious and hateful towards other social classes (Marchlewicz, 2019: 249). This fear of the elites, however, was not unjustified as literacy was followed by democratic access to written words, to mixing within the social hierarchy, access to prestige and power and possibly even attack on the existing state of the matters (Osterhammel, 2010: 1046).

The situation of education in the middle-class was much better and showed graded opportunities due to more financial stability. Middle-class parents perceived education of their children – mainly boys – as an opportunity to make them gentlemen and enhance their chances in their future work in different professions. This part of society consisted of managers, better paid clerks, shopkeepers, soldiers, retired officers and all those who due to their financial status could move on to upper-middle- and even to upper-class. These parents were not forced by any means to educate their children, thus they had freedom of choice as to the undertaken style of education. Those who were rich enough, could and most often would, hire a governess or a tutor. This tuition style of education is an experience common among middle- and upper-class of Victorian society. Families which could not supply their children with home education would send them to schools which were quite common within these social circles. However, similarly to private schools for the lower-class, schools available for middle- and upper-classes, lacked in the proper curriculum and teachers. Parents, not knowing good education themselves, would rather pay more for achieving social advantage rather than proper education (Best, 1990: 181). In most cases, the schools were to create character, proper gentlemen. Indeed, such schools had their weaknesses as in many cases, the tone was set by the boys rather than the master. The boy nature, the rule of the bully, some sort of sense of honour were the results of the customs prevalent among the boys rather than the influence the masters had on their pupils. The character forming role of the school was far more important than the intellectual aspect of it (Briggs, 1967: 149–151). Another reason why these schools were of importance to

middle- and upper-class parents was the fact that they enabled them to have their children mixed with the old families and thus creating a fusion between the old and the new. This was the idea introduced by the Head of the famous Rugby school, Thomas Arnold, who apart from accepting students from different social classes, also introduced change in the curriculum to make it meet the demands of society (Zins, 1971: 373). The change here was in great need, and as the Tauton Report (report created in 1868 to examine the state of education and introduce improvements) stated 'Much evidence has been laid before us tending to show that indifference and ignorance of the subject on the part of the parents are among the chief hindrances to education at present' (Education in England, 2021). What is more, the report highlights the need to change the curriculum, as the parents who do indeed send their children to school preferred them being taught subjects that could be useful in their professions rather than focusing on the classical studies. Mr Fearon, one of the assigned commissioners, stated that 'Among the mercantile classes in London, that is to say, the tradesmen, shopkeepers and all who live by trade (who now, to a large extent, patronize private schools, but many of whom have sons whom they want to educate cheaply, and would, under altered circumstances, gladly avail themselves of the grammar schools), I find a great desire for less instruction in classics, and more thorough teaching in modern subjects. This feeling is growing and spreading so much among the mercantile and trading classes, that I have been assured by several men of business that few things would please them better than a successful attack upon classical studies' (Education in England, 2021a). This citation is one of the many justifying the need for the change in the educational system on different levels. However, what is quite interesting, this report also touches the subject of girls' education that answered a completely different social concept of education where girls were not being destined for the life of profession, as many middle- and upper-class circles deemed their daughters to be 'Angels of the House' and their education was limited to so-called accomplishments - artistic talents, languages, dancing - all needed to find a husband. Some

doctors even claimed that too much education can affect women's fertility, thus many families kept their daughters in homes (Sites. udel.edu, 2021). The earlier mentioned Tauton Report marked visible injustice done to girls' education. Most of the assigned commissioners stated the girls' schools are inferior in quality to the boys' despite the fact that in many cases girls were found to be equal to the boys in terms of learning. Indeed, they even exceeded them in the case of some subjects, especially those connected to humanities. However, they were still able to comprehend more difficult subjects like mathematics, or even astronomy (Education in England, 2021b). Despite many witnesses expressing general approval in the report to the skills and knowledge presented by girls, universities like Oxford and Cambridge believed their doors should be closed to female students and accepted only male, unmarried, and Anglican applicants. Nevertheless, this was bound to not last long and already in the mid-1800s serious schooling for girls was developing and with time more ambitious girls could obtain university level education at Bedford College and the Royal Holloway College.

Quite the contrary situation in the case of education was among those who were not financially limited in any way - upper-class and aristocracy. Their professional classes were, according to Trevelyan, 'welded together... And by the same process were further divided from the rest of the nation...' (Trevelyan, 1977: 533). What is more, the author of *English Social History* underlines that this was rather a tendency towards social segregation based not only on regionalisation but indeed on the financial possibilities of these families (Trevelyan, 1977: 534). They devoted years to learning, under the watchful eye of a governess or a tutor, not only reading, writing and mathematics but also developed their skills in sciences, humanities, arts, and religious studies. Travelling around Europe was supposed to be the pinnacle of their education. Families, who were destined to carry more official and representative roles in society, appointed highly qualified tutors who were obliged to design demanding educational plans. This was especially observed among male children as even here, daughters were expected to become mothers and wives,

as well as good hostesses. However, this case was slightly different when it came to royal children. The future Queen Victoria, as planned by her mother the Duchess of Kent, was subjected to education which would grant her moral, as well as intellectual progress. Thus, Victoria started a moderate level of education at the age of five and continued onwards and upon reaching 11 years of age she was subjected to examination determining her level of knowledge and fitness to be the Sovereign of England. Victoria obtained lessons from various tutors and as a result of the testing conducted by the Bishops of Lincoln and London it was determined she was a competent person, showing strength of intellect, readiness to make just decisions and was capable of reflection. What is more, her knowledge of the Scripture, History of England, Geography, Arithmetic, and Latin was received with satisfaction. The plan designed by her mother regarding her education was to be continued to strengthen her faculties and her 'mind expands' (Gutenberg.org, 2021). According to Professor George P. Landow, editor-in-chief of *The Victorian Web*, young Victoria between the age of 7 and 16 studied about 150 works that included Ovid, Horace, Virgil, poetry by Pope, Dryden, Shakespeare, many business treaties and works on astronomy, not to mention she was fluent in French, German and spoke some Italian (Landow, 2021). The above description clearly depicts a woman that did not fall into the designed frames of the nineteenth century female.

Similar, if not even a stricter mode of education was designed for Victoria's future husband, Albert of Saxe-Coburg and Gotha. Born just three months after Victoria, Albert in like manner to his cousin, did not enjoy a happy childhood also losing one parent - here, however, it was a mother, Princess Louise of Saxe Gotha Altenburg who was deposed of by her husband and later died due to cancer at the age of 31. Albert and his brother's education was initially in the hands of Baron Stockmar who removed the nurse from the boys aged five and almost four, and introduced Florschütz, a stern tutor, but with a heart of gold (Bennet, 1977: 13). Initially, the boys were encouraged to extend their interests in natural history by

having regular visits of experts. Florschütz soon became not only a tutor but also a guide, mentor and a companion (James, 1983: 28). At the age of 14 Albert recorded his daily educational routine he had designed for himself. He started his day with 1 hour of translation from French between 6–7, followed by 1 hour of repetition and preparation in History (7–8), 1 hour of modern History (8–9), 1 hour of reading Ovid (10–11), 1 hour of studying English (11–12), 1 hour of Mathematics (12–1) after which he took a break until 6 pm when he returned for 1 hour of French and finally between 7 and 8 devoted himself to Latin. Within that time there was also time set aside for outdoor activities (James, 1983: 31). This strong attitude towards solid education did not subside with time and when both Albert and Victoria welcomed their children, it was Albert who decided about the course of education for the royal children. Again, these regulations were full of strict hours of work, exercise and relaxation (Van Der Kiste, 2019: 18). However, most pressure was put on the education of the Prince of Wales, Albert, who unlike his older sister Vicky, was not as bright and swift as was hoped. Being aware of the deficiencies of their own childhoods, both Albert and Victoria took the education of the future heir quite seriously. Thus, his tutoring had to be different to one received by his older sister and later by his younger siblings. As it was marked by Lady Lyttelton, the children's governess '... Your Royal Highness can never rate too high the importance of the life of the Prince of Wales, or of his good education; for your own interests – political, moral, mental & material are so intimately and inseparably bound up with those of the Prince that every neglect in his training and culture is certain to be avenged upon his father...' and on a different occasion, Baron Stockmar pointed out that the 'Nation depends upon the personal character of its Sovereign the welfare of England' (James, 1983: 231–233).

The role of royal education was as close to Prince Albert as the education of lower-classes. His designed plan of routine to be followed by his children was of course quite different to the expected skills to be learnt by the working-class. Nevertheless, he saw the necessity to introduce improvements in the educational system on ev-

ery social level – not only where finances were not an obstacle. Quite contrary, he believed education should be widely available even, if not especially, for the lower- and working-class.

Conclusion

Nineteenth century education is an excellent example of social division. Division that emphasised the differences and outcasted those who were unable to provide their children with proper education. However, with the development of the new middle-class, with the influx of people into towns and their growth, changes were inevitable. They started with remodelling the regulations by which the schools were run and their sole aim was to promote education among all classes and genders. The next step was to give, even the poorest ones, opportunities allowing them to obtain higher education and, if possible, enter universities. The development of the railway allowed some of the more education-driven parents to send their children off to a school away from home, ‘putting them into socially useful company’ (Best, 1990: 184). The interest in proper education was related as well to the nation’s growing wealth, thus, making it something desirable and quite important. Another factor that could be ascribed to the growth in the popularity of education was the introduction of examinations which became unavoidable thus making future lawyers, doctors, and even clergymen meet the professional requirements. Elementary schools were able to teach more specific subjects, and with time, some of them became known as Higher Grade Schools which actually mixed working- and lower-middle-class children erasing the hierarchical division of education at least on this level and even enabling these children to aspire to academic heights of chartered universities. Nevertheless, Oxford and Cambridge still remained elusive and luxurious for the general public. The many changes introduced to education in the nineteenth century created a new social class, educated class, that focused on merit and productivity. Anyone was allowed on this ladder and the

initial social division in education that was so visible in the early nineteenth century, at the end of it became a thing of the past. With time, the percentage of illiteracy among both men and women by the end of the nineteenth century dropped to only 3%. It is worth mentioning that the initial numbers changed dramatically over the period of 100 years, where at the beginning of the 1800s there was about 40% of men and 60% of women who were illiterate (Lloyd, 2021).

Education is not a constant idea. It evolves and changes, it is to answer the needs of society and to push further. The last 200 years saw a dramatical evolution and currently we have reached a point when we no longer perceive education as a tool of social division, something that is reachable only by the financially lucky ones, but is a right bestowed upon everyone and is blind to social status. Nevertheless, today we face restriction and/or divisions of different sorts that exclude certain groups of students from obtaining educations. These mainly include socio-economic differences as well as social and emotional resilience when the students do not wish to pursue further or better education (Oecd.org, 2021). The current law that is biding in England, ensures that all children have equal access to education and they have equal education opportunities. Indeed, there have been many undertaking to reduce educational discrepancies over the years and any imbalance present is addressed by the government. There is a strong need to introduce policies removing any socio-economical obstacles as well as any other discrepancies that might prevent an easy access to education. Higher education, especially, is by far, an important factor that improve not only social equality but also affects social mobility (Commonslibrary.parliament.uk, 2021).

Bibliography

Primary sources

Education in England (2021a). *Taunton Report*. Retrieved from: www.educationengland.org.uk/documents/taunton1868/taunton1.html#06 (accessed: 5.09.2021).

- Gutenberg.org (2021). *The Letters of Queen Victoria*. Retrieved from: www.gutenberg.org/files/20023/20023-h/20023-h.htm#pagei.8 (accessed: 5.09.2021).
- Prince Albert, the Royal Consort (2014). *The Principal Speeches and Addresses of His Royal Highness the Prince Consort*, ed. A. Helps. Cambridge: Cambridge University Press.

Secondary sources

- Bennet D. (1977). *King without a crown*. London: Heinemann.
- Best G. (1990). *Mid-Victorian Britain 1851–75*. Fontana Press.
- Bloy M. (2021). *Victorian Legislation: A timeline*. Retrieved from: victorianweb.org/victorian/history/legistl.html (accessed: 5.09.2021).
- Briggs A. (1967). *Victorian People*. Penguin Books.
- Commonslibrary.parliament.uk (2021). *Equality of access and outcomes in higher education in England*. Retrieved from: www.commonslibrary.parliament.uk/research-briefings/cbp-9195/ (accessed: 5.09.2021).
- Gillard D. (2021a). *Education in England: a history*. Retrieved from: www.victorian-school.co.uk/school%20history%20early.html (accessed: 5.09.2021).
- Gillard D. (2021b). *The Newcastle Report (1861). The State of Popular Education in England*. Retrieved from: www.educationengland.org.uk/documents/newcastle1861/index.html (accessed: 5.09.2021).
- James R.R. (1983). *Albert, Prince Consort*. The Chaucer Press.
- Landow G.P. (2021). *Queen Victoria's Education*. Retrieved from: www.victorianweb.org/vn/victoria2.html (accessed: 5.09.2021).
- Lipoński W. (2005). *Dzieje kultury brytyjskiej*. Warszawa: PWN.
- Lloyd A.J. (2021). *Education, Literacy and the Reading Public*. Retrieved from: www.gale.com/binaries/content/assets/gale-us-en/primary-sources/intl-gps/intl-gps-essays/full-ghn-contextual-essays/ghn_essay_bln_lloyd3_website.pdf (accessed: 5.09.2021).
- Marchlewicz K. (2019). *U szczytu potęgi. Wielka Brytania w latach 1815–1914*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Norfolk Record Office (2021). *Late 19th century legislation*. Retrieved from: www.archives.norfolk.gov.uk/help-with-your-research/education/education-in-norfolk/late-19-th-century-legislation (accessed: 5.09.2021).
- Oecd.org (2021). *Equity in education: breaking barriers to social mobility – country note, UK*. Retrieved from: www.oecd.org/education/school/equityineducation-countrynotes.htm (accessed: 5.09.2021).
- Osterhammel J. (2010). *Historia XIX wieku*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Picard L. (2021). *Education in Victorian Britain*. Retrieved from: www.bl.uk/victorian-britain/articles/education-in-victorian-britain (accessed: 5.09.2021).
- Sites.udel.edu (2021). *Education in Victorian England*. Retrieved from: www.sites.udel.edu/britlitwiki/education-in-victorian-england/ (accessed: 5.09.2021).

Trevelyan G.M. (1977). *English Social History*. Penguin Books.

UK Parliament (2021). *Poor Law reform*. Retrieved from: www.parliament.uk/about/living-heritage/transformingsociety/livinglearning/19thcentury/overview/poorlaw/ (accessed: 5.09.2021).

Van Der Kiste J. (2019). *Queen Victoria's Children*. The History Press.

Zins H. (1971). *Historia Anglii*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Projekt okładki: Izabella Grzesiak

Komputerowe opracowanie okładki: Wojciech Tyma

Redaktor: Anna Liberek

Redaktor techniczny: Dorota Borowskiak

Łamanie komputerowe: Wojciech Tyma

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. A. FREDRY 10

www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl

Dział Promocji i Sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Ark. wyd. 4,50. Ark. druk. 5,375.

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL DANIEL KRZANOWSKI, SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9