

Daria Jodzis

Zdolność posługiwania się teorią umysłu a poziom sprawności językowej u dzieci z zaburzeniami integracji sensorycznej

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej nr 3 (47), 127-141

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

DARIA JODZIS

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław

Zdolność posługiwania się teorią umysłu a poziom sprawności językowej u dzieci z zaburzeniami integracji sensorycznej

Artykuł jest próbą wykazania powiązań między zaburzeniami przetwarzania sensorycznego, trudnościami w komunikowaniu się oraz problemami w stosowaniu teorii umysłu. Przedstawiona problematyka kojarzona jest przede wszystkim z autyzmem, stąd w części teoretycznej jest wiele nawiązań do literatury z tego zakresu. Wyniki badań dotyczą dzieci, u których stwierdzono zaburzenia w przebiegu procesów integracji sensorycznej.

J. Kruk-Lasocka (1994) przedstawiając zarys modeli zaburzenia autystycznego, wymienia trzy koncepcje. Autyzm może być:

- efektem deprivacji potrzeb psychicznych, co objawia się stanami lękowymi, izolacją społeczną oraz potrzebą utrzymania stałości w świecie;
- skutkiem uszkodzenia kory mózgowej, przejawiającego się niezdolnością do posługiwania się teorią umysłu;
- skutkiem nieprawidłowego przebiegu informacji w pniu mózgu, co prowadzi do nieprawidłowego przetwarzania bodźców.

Najogólniej, badania przeprowadzone zostały w kontekście drugiej i trzeciej z wymienionych koncepcji.

Teoria umysłu

E. Pisula powołując się także na innych autorów (Leslie, Baron-Cohen), przedstawia koncepcję teorii umysłu. Mówi o *zaburzeniach wrodzonego mechanizmu po-*

znawczego, umożliwiającego dostrzeżenie i wykorzystywanie skojarzeń abstrakcyjnych odczuć rozgrywających się w psychice (Pisula 2001, s. 68).

Osoba dotknięta takim zaburzeniem potrafi dostrzegać fizyczne cechy obiektów i zdarzeń, czyli stworzyć reprezentację I rzędu. Ma natomiast trudności z określeniem stanu umysłu (dążeń, pragnień, wyobrażeń) innej osoby, czyli reprezentacją II rzędu. Problemy z tworzeniem metareprezentacji niosą ze sobą pewne konsekwencje. Osoby takie mają trudności ze organizowaniem zabawy symbolicznej, prowadzeniem dialogu i akceptowaniem punktu widzenia rozmówcy, odróżnianiem prawdy od fałszu; traktują przedmiotowo innych ludzi, mają trudności z rozpoznawaniem emocji, przewidywaniem zachowania innych osób, odczytaniem kontekstu danej sytuacji (Pisula 1999; Markiewicz 2004; Gopnik i in. 2004).

B. Winczura podkreśla, że zdolność do stosowania teorii umysłu to zdolność do myślenia o myśleniu lub wyobrażenia sobie stanu umysłu innego człowieka, przy czym rozumiane jest to jako naturalna skłonność do przypisywania innym przekonań, pragnień, intencji (Winczura 2008). H. Olechnowicz (2004) uważa, że niemożność posługiwania się teorią umysłu jest efektem niezdolności współodczuwania. Wspólne przeżywanie tych samych wydarzeń stanowi podstawę do umiejętności odczytywania stanu umysłu drugiej osoby.

Teoria umysłu kojarzona jest szczególnie z autyzmem, ale często podkreśla się, że problemy z jej zastosowaniem mają także dzieci z zaburzeniami o innej etiologii. Wymieniane są dzieci z zespołem Downa, dzieci głuche (Pisula 2001; 2005).

Jedną z możliwości oceny zdolności stosowania teorii umysłu jest próba Sally-Ann. Została ona stworzona z myślą o znalezieniu odpowiedzi na pytania:

1. *Czy dzieci autystyczne są zdolne do rozpoznania stanu umysłu własnego i innej osoby (tzn. jej przekonań, pragnień, zamiarów, wiedzy itd.)?*

2. *Czy rozumieją związek między stanami umysłu a zachowaniem?* (Pisula 2001, s. 69).

Próba może mieć różne wersje, mające wspólny scenariusz. Jest to krótka inscenizacja przedstawiana dziecku. W tym samym pomieszczeniu znajdują się dwie osoby: w przypadku prowadzonych badań były to figurki chłopca i dziewczynki. Chłopiec bawi się autem, a dziewczynka piłką. Każda postać ma swoje pudełko na zabawkę. Po chwili chłopiec chowa auto do swojego pudełka, a dziewczynka piłkę do swojego. Dziewczynka wychodzi z pokoju. W tym czasie chłopiec zamienia zabawki w pudełkach. Następnie dziewczynka wraca do pokoju. W tym momencie dziecku zadawane było pytanie: *Jak myślisz, gdzie dziewczynka będzie szukała swojej piłki?* Poprawnej odpowiedzi udzieli dziecko, które potrafi odróżnić własną wiedzę od fałszywego przekonania innej osoby (w tym przypadku dziewczynki). Prawidłowo próbę wykonują dzieci cztero-, pięcioletnie (Pisula 2001).

W próbie Sally-Ann, opisaney w literaturze, występuje jeden przedmiot, przekładany z jednego pudełka do drugiego. Natomiast w próbie przeprowadzonej wśród dzieci sześć-, siedmioletnich z zaburzeniami przetwarzania sensorycznego wykorzystano dwa przedmioty, które są zamieniane.

Teoria centralnej koherencji, percepcja, procesy integracji sensorycznej

W pewnym związku zarówno z teorią umysłu, jak i z założeniami metody integracji sensorycznej pozostaje teoria centralnej koherencji. Zakłada ona, że człowiek posiada zdolność rozpoznawania pojedynczych doświadczeń i tworzenia na ich podstawie „nowej wiedzy” na wyższym poziomie (Markiewicz 2004, s. 19). Według tej koncepcji problem z rozumowaniem wynika z nieprawidłowego odbierania i przetwarzania informacji, co może skutkować trudnościami w nadawaniu znaczenia bodźcom i własnym działaniom w odniesieniu do kontekstu sytuacyjnego.

J. Kruk-Lasocka (za: Frith) przyrównuje centralną koherencję do rzeki, w której zgodnym nurtem płyną informacje wpadające z poszczególnych strumyków. Na tym poziomie nie istnieją już strumyki, jest rzeka, podczas gdy w umyśle dziecka autystycznego pozostają niezależnie płynące obok siebie strumyki (Kruk-Lasocka 1999, s. 16). Mimo iż wspomniana teoria rozpatrywana jest pod kątem zdolności poznawczych, związanych z procesem myślenia, można pokusić się o sprowadzenie jej zasady do poziomu percepcji.

K. Markiewicz (2004, s. 21), poruszając się wokół zagadnienia teorii centralnej koherencji, wymienia (za: Delacato i Affolter) trzy etapy poznawania rzeczywistości za pomocą zmysłów:

- odbiór wrażeń (odkrywanie i różnicowanie informacji sensorycznej);
- spostrzeżenie (interpretowanie i przetwarzanie wrażeń);
- gromadzenie informacji w postaci śladów pamięciowych.

Autorka uważa, że percepcja nie jest aktem biernego odbierania bodźców przez narządy zmysłów, ale procesem, w którym my sami decydujemy o tym, co spostrzegamy.

Termin spostrzeżenie (percepcja) w szerokim sensie oznacza rejestrację (uchwycenie) przedmiotów i zdarzeń środowiska zewnętrznego: ich odbiór sensoryczny, zrozumienie, identyfikację i określenie werbalne oraz przygotowanie do reakcji na nie (Zimbardo 2005, s. 267).

W literaturze zaburzenia sensoryczne są uwzględniane jako dość charakterystyczne dla osób autystycznych (Randall i in. 2002). J. Kruk-Lasocka (za: Delacato) nadmienia, że podłożem zaburzeń u dzieci autystycznych są uszkodzenia mózgu na poziomie najniższym, odpowiedzialnym za integrację sensoryczną. Za istotną uważa się rolę tworzącego siatkowatego, odpowiedzialnego za pierwszą selekcję oraz za integrację impulsów sensorycznych (Kruk-Lasocka 1999).

Szczegółową analizą tych procesów (nie tylko w kontekście autyzmu) zajmowała się J. Ayres. Jej zdaniem integracja sensoryczna stanowi formę organizacji naszych zmysłów, z których czerpiemy informacje o stanie fizycznym naszego ciała oraz otaczającego nas środowiska. Bodźce zmysłowe nieustannie działają na nasze receptory wzroku, słuchu, dotyku, smaku, węchu, propriocepcji i równowagi (Ayres 2005, s. 5).

A. Kałużna (za: Ayres) przytacza definicję SI jako procesu, w którym mózg przyjmuje informacje ze zmysłów: przesiewa – eliminuje, rozpoznaje, interpretuje, integruje z już posiadanymi, aby następnie odpowiedzieć właściwą reakcją ruchową, czyli zastosować je do użytku (Kałużna 2004, s. 145).

Zaburzenia przebiegu procesów integracji sensorycznej mogą ujawniać się w różnych obszarach. W toku wieloletnich badań powstawały różne koncepcje ich podziału. Według jednej ze współczesnych typologii zaburzeń procesów integracji sensorycznej można wyróżnić:

- nadwrażliwość sensoryczną (przede wszystkim w zakresie układu przedsionkowego, dotykowego i słuchowego, a także wśród pozostałych zmysłów),
- deficyty posturalno-ocne (związane z różnicowaniem bodźców przedsionkowych i proprioceptywnych),
- deficyty obustronnej integracji i sekwencyjności (dotyczące obustronnej koordynacji ruchowej i umiejętności przekraczania linii środkowej ciała),
- deficyty różnicowania dotykowego,
- dyspraksję (czyli problemy z planowaniem ruchu, wynikającym z powyższych nieprawidłowości) (Bundy 2002).

Uważa się, że od 42 do 88 procent dzieci autystycznych ma problemy w przetwarzaniu bodźców sensorycznych, będących przyczyną percepcji fragmentarycznej i sztywności w interpretacji bodźców (Pisula 2001, s. 55). Efektem zaburzeń przetwarzania sensorycznego może być problem z utrzymywaniem poziomu aktywności i uwagi adekwatnego do sytuacji. W przypadku dzieci autystycznych można zauważyć, że (...) ich ogólny poziom aktywności odbiega zazwyczaj od tego, co możemy zaobserwować u innych dzieci (Pisula 2005, s. 53).

Autorka zauważa, że część z tych dzieci prezentuje całkowitą bierność (tendencja do pozostawania w jednym miejscu, brak zainteresowania otoczeniem, wyobcowanie). Osoby z drugiej grupy natomiast są nadaktywne, chaotyczne, szybko rozpraszają się (tamże).

Podczas testów integracji sensorycznej można zaobserwować u niektórych osób współruchy, perseweracje ruchowe, choreoatetozę. Stanowią one część objawów tak zwanych mikrouszkodzeń mózgu (Czochanska 1985).

M. Bogdanowicz (2005) przedstawia trzy koncepcje etiologii dysleksji rozwojowej: genetyczną, organiczną i koncepcję opóźnionego dojrzewania. Zgodnie z koncepcją organiczną przyczyn dysleksji upatruje się w mikrouszkodzeniach struktury okolic mózgu, odpowiedzialnych za czynności czytania i pisanie.

Sprawność językowa

Zdaniem J. Piageta mowa nie służy jedynie wyrażaniu myśli, lecz także przekazywaniu innym różnych sposobów własnego myślenia. *Mowa służy bądź do stwierdzenia*

nia czegoś: słowa powiadają o obiektywnych spostrzeżeniach, informują o czymś i przy tym zawsze łączą się ze znajomością czegoś (wiedzą), („pogoda się psuje”, „ciała spadają”,... itp.), bądź też, przeciwnie, za pomocą języka przekazuje się rozkazy lub życzenia, służy on do krytykowania, grożenia, słowem, do wzbudzania uczuć i skłaniania do działań („jazda!”; „to okropne!” itp.) (Piaget 2005, s. 31).

J. Piaget rozpatrywał zagadnienie komunikacji między innymi z perspektywy dzieci i osób dorosłych. Dzieci nie są w stanie zastanawiać się wewnątrznie, w milczeniu. Dziecko mówi dla siebie, jego mowa ma za zadanie towarzyszyć czynnościom indywidualnym i wzmacniać ich energię (Piaget 2005, s. 59). Mowa jest uwikłana w działanie, dziecko mówi przy tym do innych osób, ale rzadko przyjmuje punkt widzenia tychże osób. (...) Dziecko nigdy nie pyta czy jest rozumiane. Jest to dla niego rzecz naturalna, bo mówiąc nie myśli o innych (...) (tamże, s. 60). Ludzie dorośli są bardziej powściągliwi w mówieniu, ponieważ posiadają bogate życie wewnętrzne. Ich mowa ma wymiar społeczny, w przeciwieństwie do egocentryzmu dziecięcego. Człowiek dorosły jest w stanie wewnątrznie opracować punkt widzenia drugiej osoby i być dla tej osoby zrozumiałym (tamże).

Współczesne badania nie tylko opierają się na dotychczasowych teoriach, ale także wzbogacają je o nową wiedzę. Wiadomo, że (...) doświadczenie percepcyjne niemowląt i małych dzieci charakteryzuje się większym stopniem uporządkowania, organizacji i spójności niż sądził Piaget. (...) Niemowlęta wiedzą znacznie więcej, niż mogą nam powiedzieć oraz że sposób myślenia małych dzieci nie zawsze znajduje odzwierciedlenie w miarach testowych (Zimbardo 2005, s. 176–177).

K. Markiewicz (za: Kielar-Turską) zauważa, że język wpływa na rozwój dziecięcych teorii umysłu, natomiast rozwój reprezentacji umysłu wpływa zwrótnie na semantyczny i syntaktyczny rozwój języka (Markiewicz 2004, s. 80). E. Pisula uważa, że poziom kompetencji językowych warunkuje zdolność przypisywania innym stanów umysłu (Pisula 2001, s. 85).

Dzieci mające trudności z zastosowaniem teorii umysłu mają problem z umieszczeniem wypowiedzi w odpowiedniej konsytuacji, z uwzględnieniem punktu widzenia odbiorcy. Wśród tych osób występują także trudności w tworzeniu opowiadań, ponieważ ta umiejętność zależy od wiedzy dziecka o relacjach międzyludzkich, od motywacji innych do działania. Dzieci te mają także problem z zastosowaniem zasad dialogu, umiejętnością zadawania pytań i odpowiadania na nie (Markiewicz 2004).

R. Kawa przytacza teorię, w której zdolność nabywania sprawności językowych jest uzależniona od innych zdolności, takich jak pamięć, uwaga, kojarzenie poszczególnych informacji, umiejętność odczytywania intencji innych, zdolność do tworzenia teorii umysłu oraz umiejętność interpretacji wiedzy semantycznej, która jest przekazywana za pomocą składni (Kawa 2005, s. 80).

Percepcja mowy, która jest uwarunkowana biologicznie, nie jest równoznaczna z opanowaniem języka: proces ten wymaga budowania reprezentacji, rozumienia słów, zasad gramatycznych (Kielar-Turska 2002, s. 13).

R. Kawa w rozwoju sprawności językowych podkreśla rolę takich zjawisk, jak:

- szybkie uczenie się (zdolność do zapamiętania nowego słowa czy odczytania zamiaru innej osoby po wyłącznie jednorazowej prezentacji);
- preferowanie obiektu (nowe nazwy są przypisywane całemu obiektowi, a nie jego elementom, mimo że mogą się one różnić cechami zewnętrznymi);
- kontrast leksykalny (nowa nazwa jest przypisywana obiektowi nieznanemu).

Obecność tych zjawisk (...) *świadczy o tym, że to właśnie podstawowe zdolności poznawcze są odpowiedzialne za nabywanie słów* (Kawa 2005, s. 80).

Potrzeba posługiwania się teorią umysłu jest szczególnie widoczna podczas uczenia się czasowników. Autor podaje przykład sytuacji, kiedy osoba dorosła podchodząc do balkonu, mówi do dziecka *otworzymy drzwi*. W tej sytuacji niezbędne jest zrozumienie intencji osoby mówiącej dla poznania słowa „otwierać” (tamże).

W zakresie sprawności gramatycznej autor podkreśla znaczenie zjawiska imitacji wzorców gramatycznych, których dziecko dokonuje w toku rozwoju mowy. Osoby, u których występują trudności z zastosowaniem teorii umysłu, mają także problemy z imitacją zachowania innych osób, a co za tym idzie – problemy z uczeniem się reguł gramatycznych. Małe dzieci, prawidłowo się rozwijające, które jeszcze nie posługują się językiem werbalnym, potrafią na swój sposób prowadzić dialog. Wykorzystują w tym celu zdolności pozawerbalne: ekspresję, mimikę twarzy, intonację, wspólne pole uwagi, zdolność dzielenia czasu na aktywne słuchanie drugiej osoby i na własną ekspresję. Są to podstawy późniejszej umiejętności prowadzenia dialogu. Dzieci, którym niedostępna jest umiejętność dostrzegania intencji drugiej osoby, nie będą potrafiły w pełni wykorzystywać przedwerbalnych form komunikacji, a w konsekwencji nauczyć się form wyższych (tamże).

Problematyka badań oraz analiza wyników

W badaniach uczestniczyły dzieci sześć-, siedmioletnie (37 osób), w normie intelektualnej. Byli to uczniowie klas zerowych i pierwszych państwowych placówek oświatowych, u których zdiagnozowano zaburzenia w przebiegu procesów integracji sensorycznej. Diagnozę tych zaburzeń określono na podstawie wyników Południowokalifornijskich Testów Integracji Sensorycznej oraz Obserwacji Klinicznej. Wszystkie dzieci poddano Testowi Sprawności Językowej Z. Tarkowskiego oraz próbie Sally-Ann.

Celem badań była próba znalezienia odpowiedzi na pytania:

1. Czy dzieci z zaburzeniami w przetwarzaniu sensorycznym mają problemy z zastosowaniem teorii umysłu?
2. Jaki jest związek między poszczególnymi obszarami zaburzeń przetwarzania sensorycznego a zdolnością stosowania teorii umysłu?

3. Czy istnieje różnica między poziomem sprawności językowej wśród dzieci z zaburzeniami przetwarzania sensorycznego, które prawidłowo wykonały próbę Sally-Ann, oraz wśród dzieci, które nie wykonały tej próby?

4. Jaki jest poziom sprawności językowych dzieci z zaburzeniami w przetwarzaniu sensorycznym i problemami w stosowaniu teorii umysłu w stosunku do dzieci z tej samej grupy, ale posiadających umiejętność stosowania teorii umysłu?

Spośród badanych osób: 13 dzieci nie wykonało próby laleczek – 35%, 24 dzieci wykonało prawidłowo próbę laleczek – 65%. Wyniki te pokazują, że jedna trzecia dzieci z zaburzeniami w przetwarzaniu sensorycznym miała problemy z rozwiązaniem próby, co może świadczyć o problemach z zastosowaniem teorii umysłu.

Poniższe wyniki wykazują zależności między poszczególnymi obszarami zaburzeń przetwarzania sensorycznego a problemami z zastosowaniem teorii umysłu.

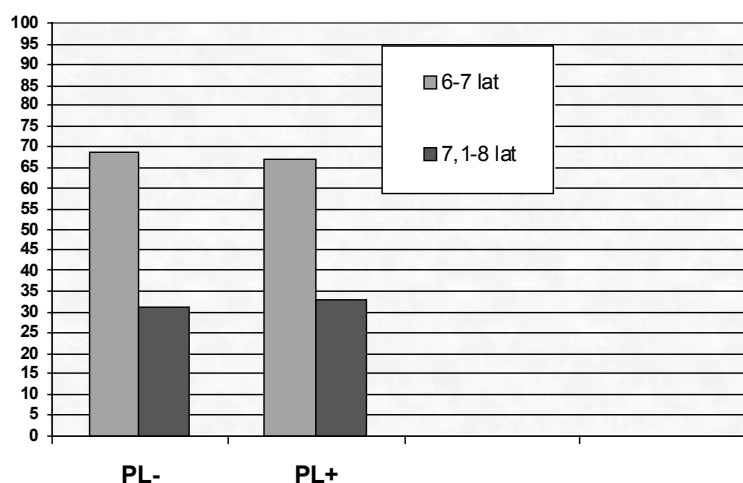
W tabelkach zastosowano zapis: PL + , czyli dzieci, które prawidłowo rozwiązały próbę laleczek, PL – , czyli dzieci, które nie rozwiązały próby. Wyniki wykazują odsetek występujących zaburzeń (nieprawidłowości) w dwóch porównywanych grupach: PL – i PL +.

W badaniach uwzględniono:

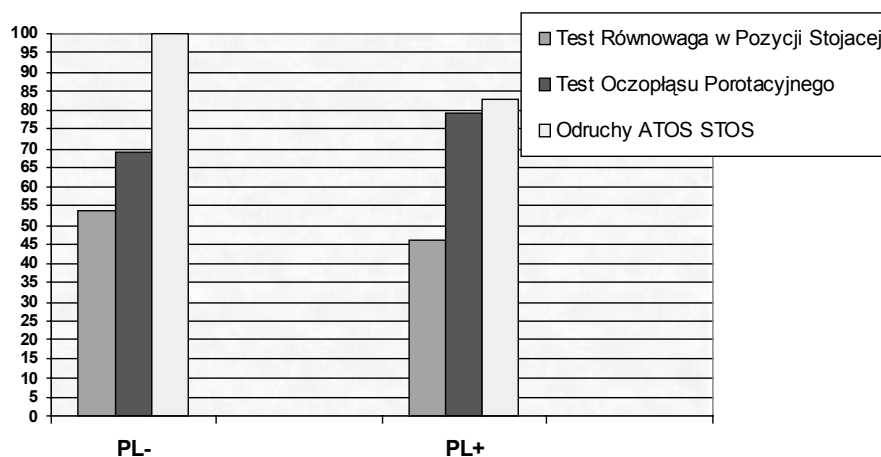
1. Wiek,
2. Zaburzenia posturalno-ocne,
3. Zaburzenia obustronnej koordynacji i sekwencyjności,
4. Zaburzenia różnicowania dotykowego,
5. Nadwrażliwość sensoryczna,
6. Prakcja,
7. Obecność persewencji, choreoatetoz, współruchów charakterystycznych dla mikrouszkodzeń

1. Wiek badanych dzieci: od 6. do 8. roku życia

Wyniki są porównywalne.



2. Zaburzenia posturalno-oczne

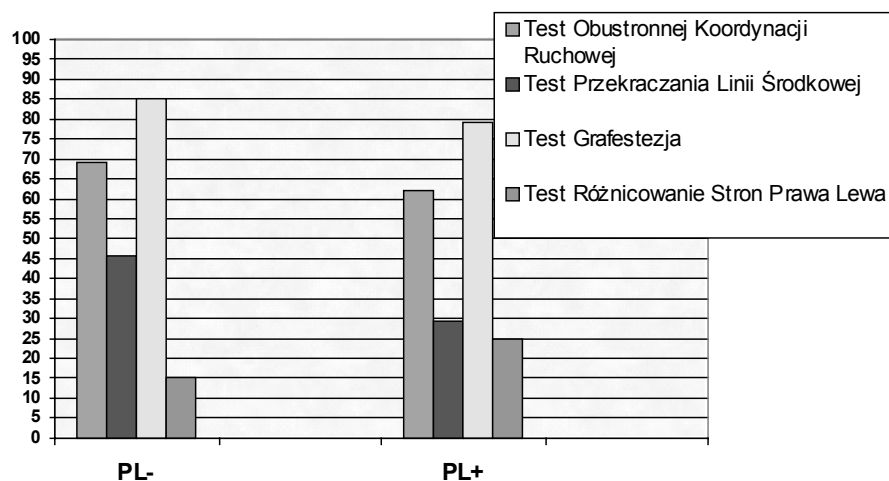


W zakresie zaburzeń posturalno-ocnych uwzględniono wyniki standaryzowanego testu Równowaga w Pozycji Stojącej, Testu Oczopląsu Porotacyjnego oraz wyniki próby Obserwacji Klinicznej, dotyczącej oceny obecności przetrwałych odruchów tonicznych ATOS, STOS.

Dzieci, które nie wykonały próby laleczek, wykazują nieco większe problemy w zakresie zdolności równoważnych.

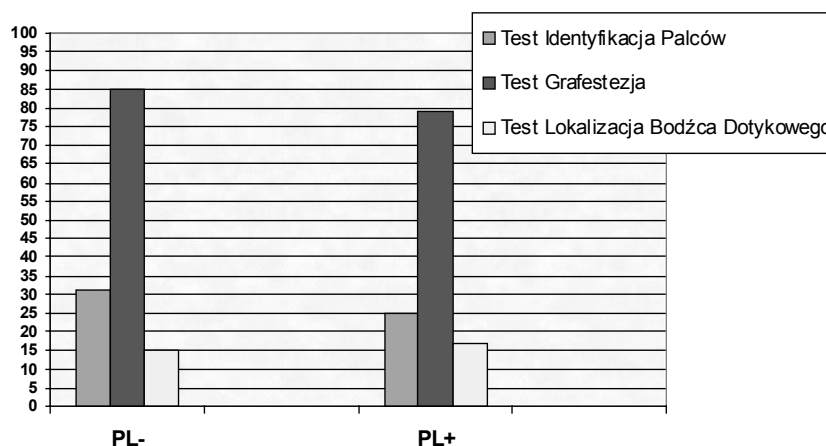
U wszystkich badanych dzieci z problemem stosowania teorii umysłu stwierdzono obecność odruchów ATOS i/lub STOS. Natomiast mniej osób z tej grupy wykazało skrócony czas oczopląsu porotacyjnego w stosunku do osób, które prawidłowo rozwiązały próbę laleczek.

3. Zaburzenia obustronnej koordynacji i sekwencyjności



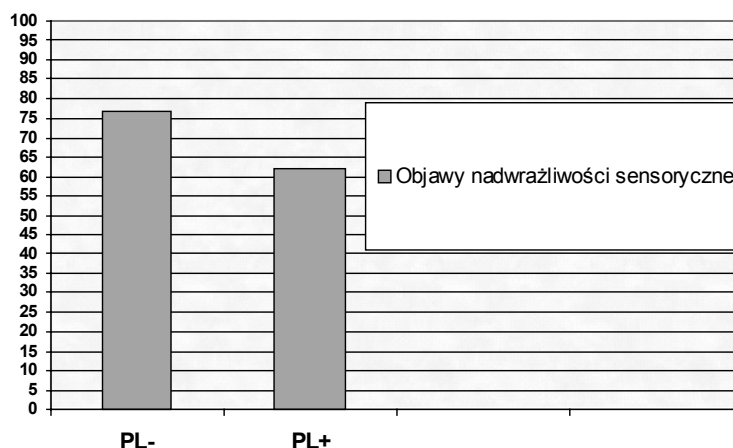
Wyniki pokazują, że osoby, które nie wykonały próby laleczek, mają większe problemy z obustronną koordynacją i sekwencyjnością oraz grafestezją. Dużą różnicę w teście przekraczania linii środkowej można powiązać z różnicą w obecności przetrwałych odruchów, która hamuje naturalny rozwój umiejętności przekraczania linii środkowej ciała. Lepsza znajomość stron prawa-lewa przypada dzieciom, które nie rozwiązały próby Sally-Ann.

4. Zaburzenia różnicowania dotykowego



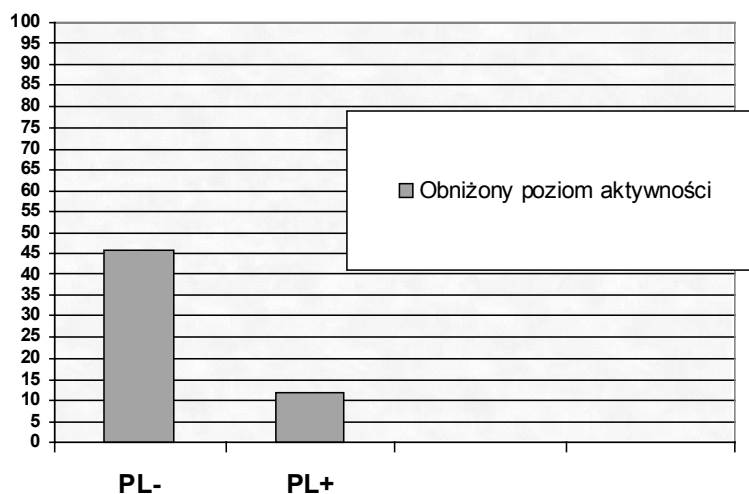
Pierwsze dwa testy wykazują, że dzieci, które nie wykonały próby laleczek, mają większe problemy w zakresie różnicowania dotykowego w obrębie dłoni. Wyniki testu różnicowania dotykowego w obrębie przedramion są porównywalne.

5. Nadwrażliwość sensoryczna – oceniana podczas prób Obserwacji Klinicznej, testów oraz swobodnej aktywności dziecka. Do objawów nadwrażliwości sensorycznej należą: nadwrażliwość dotykowa, niepewność grawitacyjna, nietolerancja ruchu, rozpraszalność słuchowa, „mniej zauważalna” nadwrażliwość pozostałych zmysłów.

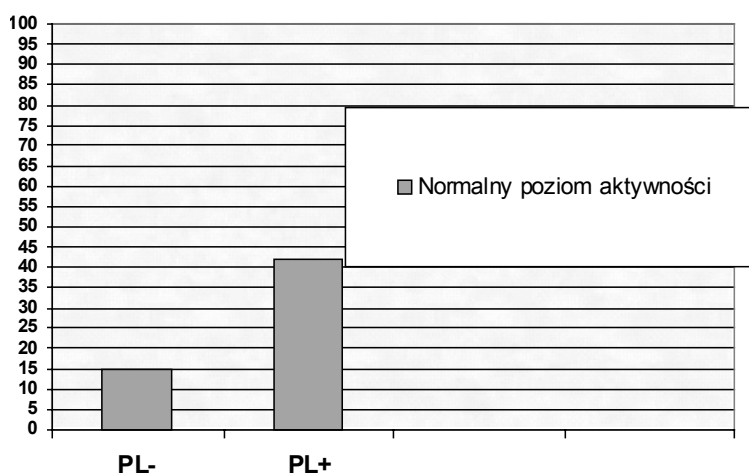


W tabelce podano odsetek dzieci przejawiających przynajmniej jedną z podkreślonych cech. Dzieci, które nie wykonały próby laleczek, częściej wykazują cechy nadwrażliwości sensorycznej. Z nadwrażliwością sensoryczną kojarzony jest także ogólny **poziom aktywności** dziecka. Poniższe wyniki podzielone są na trzy grupy:

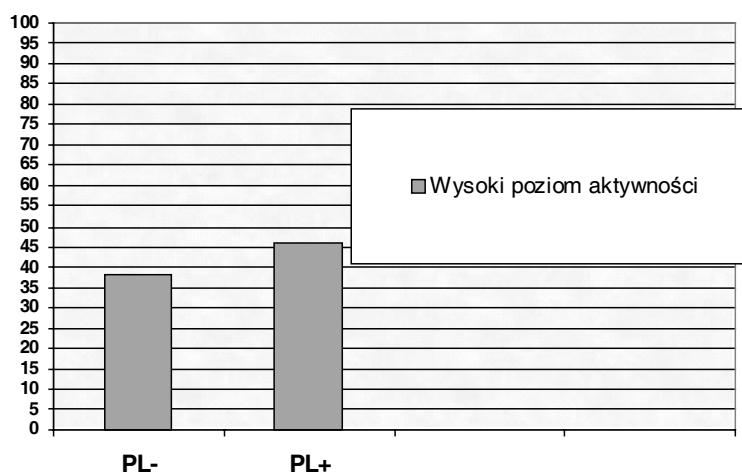
1) **obniżony poziom aktywności** (tendencja do bycia w jednym miejscu, potrzeba wielokrotnego zachęcania do aktywności, powolność)



2) **normalny poziom aktywności** (dziecko skupia się na zadaniu, chętnie podejmuje działania)

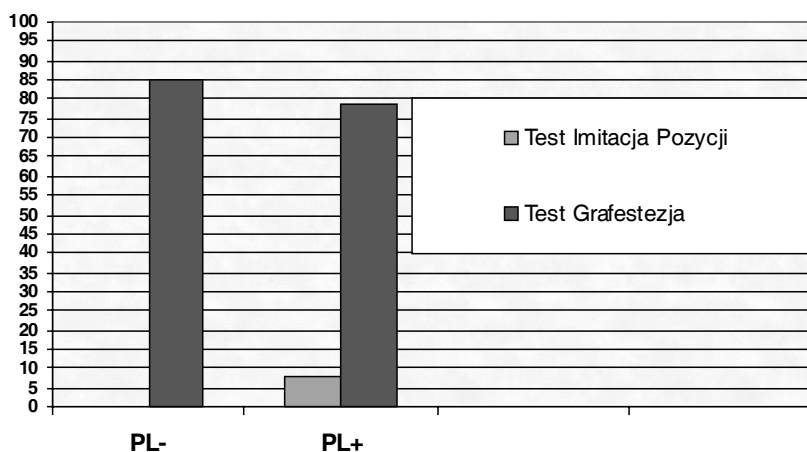


3) wysoki poziom aktywności (nadruchliwość, rozpraszalność uwagi, impulsywność)



Uwagę zwraca różnica w podanych wynikach. Dzieci, które wykonały prawidłowo próbę laleczek, częściej przejawiały przeciętny lub podwyższony poziom aktywności. Wśród dzieci, które nieprawidłowo wykonały próbę laleczek, najmniejszą grupę stanowiły osoby o przeciętnym poziomie aktywności. Większość prezentowała zdecydowanie niską aktywność lub przeciwnie – podwyższoną.

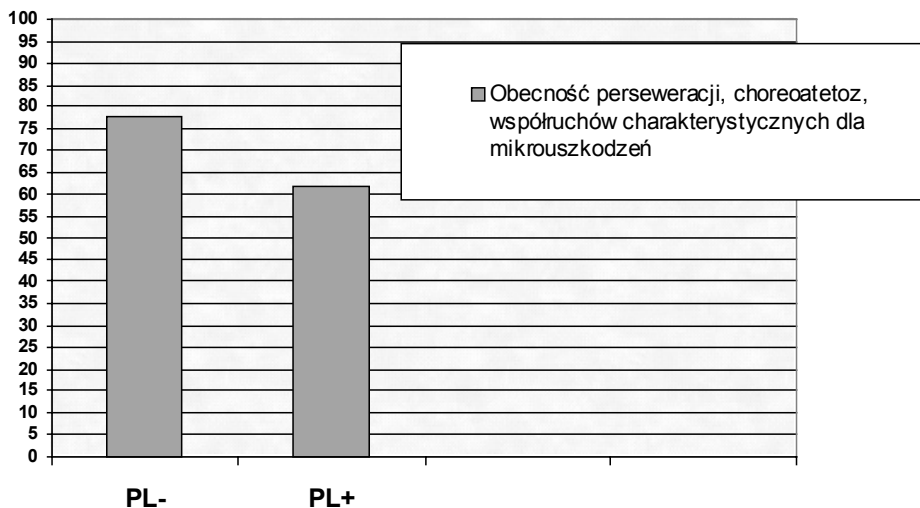
6. Prakcja



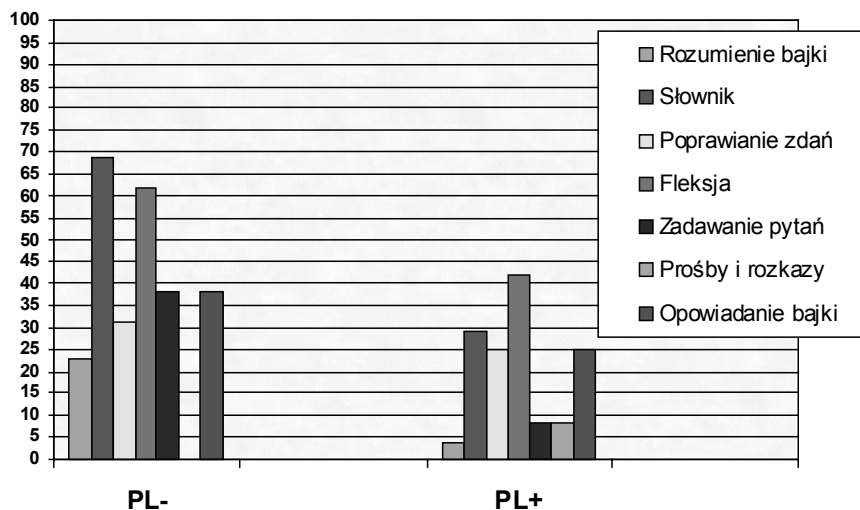
Wszystkie dzieci, które nie rozwiązały próby laleczek prawidłowo, wykonały test wymagający odtworzenia konkretnych pozycji, wzorów ustawień ciała. Stosunkowo niewielka liczba dzieci, niemających problemów z teorią umysłu, nie wykonała poprawnie tego testu. Test Grafestezja wykazał odwrotną zależność.

7. Obecność persewacji, choreoatetoz, współruchów charakterystycznych dla mikrouszkodzeń (obserwowane podczas testów i Obserwacji Klinicznej).

U dzieci, które nie wykonały próby laleczek, częściej występują omawiane cechy.

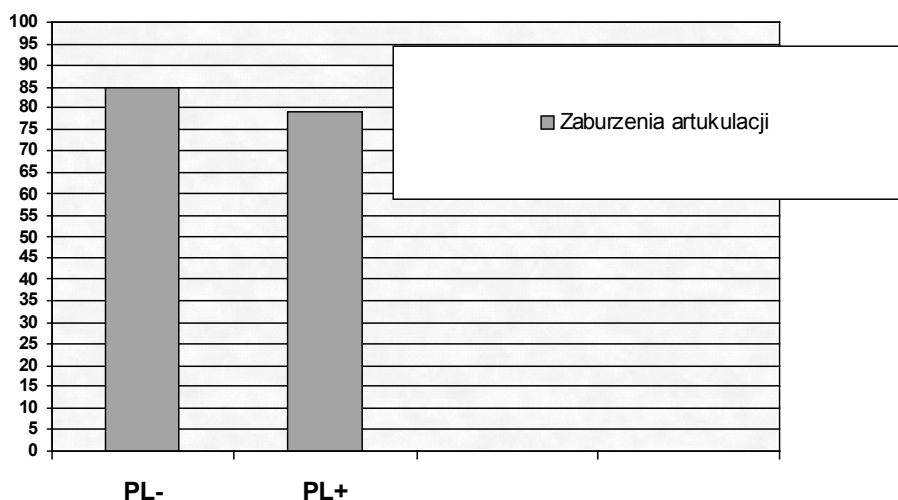


Test Sprawności Językowej (Tarkowski 2001)



Dzieci, które nie rozwiązały próby laleczek, znacznie słabiej wypadły w testach językowych.

Zaburzenia artykulacji



Wnioski

Badania wykazały, że jedna trzecia spośród dzieci z zaburzeniami w przebiegu procesów integracji sensorycznej nie rozwiązała próby laleczek, a więc może mieć problemy z zastosowaniem teorii umysłu.

Z porównania dwóch omawianych grup wynika, że u osób, które nie rozwiązały próby laleczek, występują relatywnie bardziej nasilone objawy zaburzeń integracji sensorycznej. U dzieci tych szczególnie częściej występowały przetrwałe odruchy toniczne, problemy z przekraczaniem linii środkowej ciała, objawy wskazujące na mikrouszkodzenia układu nerwowego (współruchy, choreoatetoza, persewacje ruchowe) oraz nadwrażliwość sensoryczna.

Wśród osób, które nie rozwiązały próby laleczek, częściej występowały dzieci o skrajnie niskim lub wysokim poziomie aktywności, co pozwala je porównać pod tym kątem do poziomu aktywności dzieci autystycznych, omawianych w literaturze.

Grupa osób, które nie rozwiązały próby laleczek, wypadła nieco lepiej w teście znajomości stron prawa-lewa oraz w teście Imitacji Pozycji, wymagającym dostrzegania także drobnych szczegółów w konkretnych ułożeniach ciała obserwowanej osoby. U dzieci tych rzadziej występował skrócony czas oczopląsu porotacyjny, co można wiązać z częściej występującą nadwrażliwością sensoryczną, także przedśionkową.

Badania wykazały, że grupa dzieci, która nie rozwiązała próby laleczek, wypadła znacznie słabiej w testach językowych w porównaniu z drugą grupą.

Największa rozbieżność dotyczy wyników podtestu Słownik. Wśród dzieci, które miały problem z próbą laleczek, wystąpiły zdecydowanie większe trudności, zwłaszcza w rozwiązywaniu zagadek słownych. Zdolność ta wymaga umiejętności myślenia abstrakcyjnego, kojarzenia własnych doświadczeń z doświadczeniami innych osób, rozumienia intencji innych.

Te same dzieci również słabiej w porównaniu z drugą grupą wypadły w podteście Zadawanie Pytań. Tu ewidentnie wymagana była umiejętność znalezienia się w sytuacji osób przedstawianych na rysunkach i zadawania pytań w kontekście cech i z punktu widzenia tych postaci.

Znaczna dysproporcja, na niekorzyść dzieci, które nie rozwiązały próby laleczek, wystąpiła także w wynikach podtestu Rozumienie Bajki oraz podtestu Fleksja.

Nieco mniejsza, aczkolwiek widoczna różnica wyników wystąpiła w podtestach Opowiadać Bajki i Poprawianie Zdań oraz w częstości występowania wad artykulacyjnych.

Wszystkie dzieci z omawianej grupy prawidłowo wykonały podtest Prośby i Rozkazy. Tu wymagana była umiejętność wyobrażenia siebie w konkretnej sytuacji i wyrażenia prośby bądź polecenia z własnego punktu widzenia. Sytuacja ta nie wymaga rozumienia potrzeb i intencji innych osób, a jedynie własnych.

Wyniki sugerują, że problem z zastosowaniem teorii umysłu nie dotyczy wyłącznie osób autystycznych. Również część dzieci z zaburzeniami integracji sensorycznej przejawia trudności w „odczytywaniu” stanów umysłu drugiej osoby i związane z tym zaburzenia poziomu sprawności językowej.

Bibliografia

- AYRES J., 1972, *Southern California sensory Integration Tests*, Western Psychological Services, Los Angeles.
- AYRES J., 2005, *Sensory Integration and the Child*, 5th Anniversary Edition, Western Psychological Services, Los Angeles.
- BUNDY C.A., LANE S.J., MURRAY E.A., 2002, *Sensory Integration Theory and Practice*, Second Edition, F.A. Davis Company, Philadelphia.
- BOGDANOWICZ M., ADRYJANEK A., 2005, *Uczeń z dysleksją w szkole*, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, Gdynia.
- CZOCHAŃSKA J. (red.), 1985, *Neurologia dziecięca*, PZWL, Warszawa.
- GOPNIK A., MELTZOFF A., KUHL P., 2004, *Naukowiec w kołysce*, Media Rodzina, Poznań.
- KALUŻNA A., 2004, *Zasady diagnostyki i terapii zaburzeń rozwoju integracji sensorycznej u dzieci*, [w:] L. Sadowska (red.), *Neurofizjologiczne metody usprawniania dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Wydawnictwo AWF we Wrocławiu, Wrocław.
- KAWA R., 2005, *Rozwijanie umiejętności niezbędnych w nabywaniu mowy*, [w:] E. Pisula, D. Danielewicz (red.), *Wybrane formy terapii i rehabilitacji osób z autyzmem*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- KIELAR-TURSKA M., 2002, *Biologiczne i środowiskowe uwarunkowania rozwoju językowego dziecka*, [w:] M. Przybysz-Piwkova (red.), *Metody wspomagające rozwój mowy w różnych jego opóźnieniach*, Wydawnictwo DIG, Warszawa.

- KRUK-LASOCKA J., 1994, *Diagnozowanie autyzmu – primum non nocere*, [w:] W. Dykcik (red.), *Autyzm kontrowersje i wyzwania*, Eruditus s.c., Poznań.
- KRUK-LASOCKA J., 1999, *Autyzm czy nie autyzm*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Edukacji, Wrocław.
- MARKIEWICZ K., 2004, *Możliwości komunikacyjne dzieci autystycznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- OLECHNOWICZ H., 2004, *Wokół autyzmu fakty skojarzenia refleksje*, WSiP, Warszawa.
- PIAGET J., 2005, *Mowa i myślenie dziecka*, wydanie trzecie zmienione, PWN, Warszawa.
- PISULA E., 2001, *Autyzm u dzieci diagnoza klasyfikacja etiologia*, PWN, Warszawa.
- PISULA E., 2005, *Małe dziecko z autyzmem*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- RANDALL P., PARKER J., 2002, *Autyzm – jak pomóc rodzinie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- TARKOWSKI Z., 2001, *Test Sprawności Językowej*, Wydawnictwo Fundacji „Orator”, Lublin.
- WINCZURA B., 2008, *Dziecko z autyzmem terapia deficytów poznawczych a teoria umysłu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”. Kraków.
- ZIMBARDO P.G., 2005, *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa.