

## AUTOREFERAT

(załącznik nr 3 do Wniosku o przeprowadzenie postępowania habilitacyjnego)

1. **Imię i nazwisko:** Ewa Boksa
  
2. **Posiadane dyplomy, stopnie naukowe lub artystyczne – z podaniem podmiotu nadającego stopień, roku ich uzyskania oraz tytułu rozprawy doktorskiej**
  - a. **1998 r.** mgr filologii polskiej; specjalność: nauczycielska, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Kielcach
  - b. **2011 r.** dr nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, Wydział Polonistyki, Instytut Polonistyki Stosowanej, Uniwersytet Warszawski
    - dysertacja doktorska: Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej uczniów dyslektycznych w klasach IV- VI w ramach edukacji polonistycznej
    - promotor: dr hab. Prof. UW Józef Porayski-Pomsta
    - recenzenci: prof. dr hab. Grażyna Krasowicz-Kupis (UMCS Lublin), dr hab. Elżbieta Awramiuk, prof. Uniwersytetu w Białymstoku, ( Uniwersytet w Białymstoku)
  - c. **2001 r.** dyplom ukończenia kwalifikacyjnych studiów podyplomowych z logopedii, Wydział Humanistyczny, Akademia Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
    - tytuł pracy dyplomowej: Symptomy dysleksji rozwojowej w wypracowaniach uczniów z piątej klasy szkoły podstawowej
    - promotor: dr n. hum. Maria Rachwał (Akademia Pedagogiczna im. KEN, Kraków)
    - recenzent: dr hab. Jadwiga Cieszyńska (prof. Akademii Pedagogicznej im. KEN, Kraków)
  - d. **2011 r.** dyplom ukończenia podyplomowych studiów z neurologopedii w Wyższej Szkole Przyrodniczo-Humanistycznej w Sandomierzu, Wydział Humanistyczny
    - tytuł pracy dyplomowej: Diagnoza i terapia zaburzeń połykania u 3- letniego chłopca z niepełnosprawnością sprzężoną- studium przypadku

- promotor: prof. zw. dr hab. Zbigniew Tarkowski

- e. **2009 r.** świadectwo ukończenia Kursu kwalifikacyjnego z zakresu oligofrenopedagogiki, Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach
- f. **2010 r.** świadectwo ukończenia Kursu kwalifikacyjnego z zakresu organizacji i zarządzania oświatą, Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach.

### **3. Informacja o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych lub artystycznych**

- a. Od 01.03.2013 r. do chwili obecnej: Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, nauczyciel akademicki, adiunkt, w tym:
  - od 01.10.2013 r.: kierownik studiów podyplomowych z logopedii ogólnej
  - od 01.10.2013 r.: instytutowy opiekun praktyk logopedycznych
  - od 01.10.2013 r. współautor programu studiów podyplomowych z logopedii ogólnej oraz filologii polskiej, specjalność nauczycielska z logopedią I i II stopnia oraz programu studiów I st. z logopedii ogólnej (stacjonarnych)
- b. Od 01.09.2009 r. - do 28.02.2013 r.: stanowisko: Dyrektor Ośrodka Rehabilitacyjno-Edukacyjno-Wychowawczego PSOUU Koło w Kielcach
- c. Od 01.01.2015 r. – do 30.06.2021 r. neurologopeda w Centrum Medycznym „Zdrowie” w Kielcach. Oddział Rehabilitacji Dzieci i Młodzieży z Zaburzeniami Rozwojowymi
- d. Od 01.09. 2019 r. do chwili obecnej, neurologopeda w Poradni Logopedycznej „Przychodnia dla Rodziny”, Kielce
- e. 01.10.2012 r. do 30.09.2012 r. nauczyciel akademicki w Wyższej Szkole Turystyki, Ekonomii i Administracji w Kielcach, prowadzenie zajęć dydaktycznych z przedmiotu Neurologia logopedyczna małego dziecka w ramach podyplomowych studiów neurologopedycznych
- f. Od 01.10.2011 r. do 30.09. 2012 r. nauczyciel akademicki w Wyższej Szkole Turystyki, Ekonomii i Administracji w Kielcach, prowadzenie zajęć dydaktycznych z przedmiotu Wczesna interwencja terapeutyczna- w ramach unijnego projektu „Pierwszy nauczyciel”. Innowacyjne studia drogą do poprawy jakości kształcenia

i mobilności zawodowej nauczycieli. Poddziałanie 3.3.2 Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli – projekty konkursowe

- g. Od 01.09.2008 r. do 01.03.2015 r. logopeda, Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym Koło w Kielcach, obecnie Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną, Ośrodek Wczesnej Interwencji
- h. 2003/2004, nauczyciel akademicki, Akademia Świętokrzyska, Instytut Filologii Polskiej; prowadzenie zajęć dydaktycznych z metodyki zajęć korekcyjno-kompensacyjnych (terapia dysleksji w edukacji polonistycznej), dyslalii oraz podstaw surdologopedii i jąkania.
- i. Od 01.09.1998 r. do 31.08.2008 r. Zespół Szkół Społecznych w Kielcach, nauczyciel języka polskiego, logopeda.

**4. Omówienie osiągnięć, o których mowa w art. 219 ust. 1 pkt. 2 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2020 r. poz. 85 z późn. zm.).**

**4.1 Tytuł osiągnięcia naukowego:**

*Autyzm jako zaburzenie mechanizmu interakcji społecznej. Od filogenezy do ontogenezy języka*

**4.2 Autor, tytuł publikacji, rok wydania, nazwa wydawnictwa**

- Ewa Boksa, *Autyzm jako zaburzenie mechanizmu interakcji społecznej. Od filogenezy do ontogenezy języka*, 2020, Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, ss. 259. ISBN 978-83-7133-895-3

**4.3 Omówienie celu naukowego ww. pracy i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania**

**a. Wprowadzenie**

Przedstawiana monografia poświęcona jest zaburzeniom kompetencji komunikacyjnej u dzieci z symptomami spektrum autyzmu. Badania nad autyzmem, opisane w tej publikacji, stanowią część mojej pracy badawczej realizowanej w ramach dwóch projektów: naukowego

„Komunikacja językowa w normie i zaburzeniach – ujęcie multidyscyplinarne” oraz naukowo-terapeutycznego „Zrozumieć Dziecko – znaczy pomóc Rodzinie”. Przyłączając się do badaczy zgłębiających istotę autyzmu, pragnęłam pokazać to zaburzenie z perspektywy antropologii języka oraz teorii interakcji językowej. Zainteresowanie problematyką podjętą w rozprawie wynikało z moich wieloletnich doświadczeń w zawodzie logopedy i polonisty, które dawały możliwość obserwowania rozwoju sprawności komunikacyjnych dzieci w różnym wieku i z różnymi zaburzeniami. W swojej praktyce logopedycznej i językoznawczej zaobserwowałam, że u osób w spektrum autyzmu proces związany z interakcją społeczną oraz językową został zahamowany bądź spowolniony w fazie przedwerbalnej lub w stadium holofrazy. Traktując język jako system znaków służący komunikacji, zadałam pytanie, czy mowa jednostkowa (parole) stanowi zasadniczy element sytuacji komunikacyjnej? A może podłoże komunikacyjne tworzą inne komponenty, które zainicjowały w człowieku chęć porozumiewania się, np. spojrzenie w oczy, wodzenie wzrokiem za drugą osobą, sygnalizowanie palcem istotnych dla uczestnika rozmowy przedmiotów, osób, zwierząt? W tych oto niewerbalnych ramach komunikacji dostrzegłam zjawiska stanowiące załączek procesu porozumiewania się, a za Stephenem C. Levinsonem i Judith Holler (2014: 1-7; Levinson 2006: 39-69), Marcelem Jousse’em (Abramowicz 1979: 43-52) i Stanisławem Grabiasem (2007: 355-377, 2019) nazwałam je *mechanizmem interakcji*. Mechanizm ten pozwolił człowiekowi rozwinąć kompetencję językową oraz komunikacyjną. Traktując autyzm jako zaburzenie mechanizmu interakcji społecznej, dostrzegłam w komunikacji osób ze spektrum autyzmu brak takich elementów, jak: skupianie wzroku na twarzy interlokutora, wskazywanie palcem, kooperacja. Te komunikacyjne ogniwa, przejawiające się w funkcji fatycznej, wykształciły się u hominidów na etapie językowej ewolucji (Leakey 1995: 172-173). Ich obecność w procesie komunikowania pozwoliła mi zauważyć korelaty pomiędzy cechami akwizycji języka w filogenezie a ich brakiem w ontogenezie u dzieci ze spektrum autyzmu. Powyższe obserwacje skierowały moją uwagę w stronę treści socjolingwistycznych i pragmalingwistycznych. Socjolingwistyka uznała bowiem zachowania niewerbalne za zachowania komunikacyjne i uwzględniła wszystkie, nie tylko językowe, składniki aktu porozumiewania się, natomiast pragmatyka wskazała, jakich środków należy użyć, by osiągnąć zamierzony cel komunikacji (Grabias 2019).

W proponowanych koncepcjach objaśnienia intencji punktem wyjścia do moich badań była teoria interakcji językowej propagowana przez jej autora Stanisława Grabiasa. Badacz ten postawił następujące pytanie: Co językoznawca specjalizujący się w socjolingwistyce

i zaburzeniach mowy powinien wiedzieć o zachowaniach językowych użytkowników języka i grup społecznych, a także o regułach przebiegu tych zachowań i warunkach skuteczności? (Grabias 2005: 19). Wyznaczenie takiej perspektywy dla procesu komunikacji osób ze spektrum autyzmu jest istotne, jeśli weźmie się pod uwagę teorie nabywania języka, które wykraczają poza programy natywne i strukturę samego komunikatu (por. prace Hymesa 1980; Chomsky'ego 1982), a zwracają uwagę na kontekst, cechy nadawcy i odbiorcy, moment inicjowania kontaktu, a zatem składniki budujące komunikację, niewymagające przekazu werbalnego. Mając świadomość politeoretyczności językoznawstwa, z którą wiąże się wielość dyskursów naukowych (omówionych w rozdziale drugim prezentowanego dzieła naukowego), własne badania skoncentrowałam na niewyzyskanej jeszcze w językoznawstwie teorii antropolingwistycznej podejmującej wątek multimodalności komunikacji międzyludzkiej w odniesieniu do filogenezy języka (rozdział pierwszy), ontogenezy języka (rozdział piąty) oraz konstrukcji funkcjonalnej teorii umysłu – jako do zjawisk, które wpływają na proces powstawania oraz realizowania zachowań intencyjnych u ludzi (rozdział czwarty). Wyszłam z założenia, że umiejętność inicjowania i podtrzymywania relacji społecznych poprzez język (mechanizm interakcji) stanowi centrum intencji komunikacyjnej i jest utrwalona antropologicznie. Okazało się, że już nawet u dzieci będących w okresie prewerbalnym pojawiła się wzrokowa koncentracja na gestach dłoni, mimice oraz słuchowa koncentracja na sygnałach wokalnych. Tomasello (2015: 19) oraz Levinson (2006) podkreślali fakt, że czas i wysiłek zainwestowane w komunikację wydają się w przypadku ludzi niewspółmierne do innych naczelnych. Zdolności, które legły u podstaw tej wyjątkowej etiologii, nazwano właśnie *mechanizmem interakcji – interaction engine* (Levinson 2006: 39-69). Mechanizm ten warunkowany jest przez zdolność człowieka do kulturowego uczenia się (Tomasello 2002; Grabias 2005). Według Levinsona i Holler (2014: 1-7) mechanizm interakcji obejmuje zespół czynników budujących komunikację społeczną, takich jak: bezpośrednie spojrzenie, wymiana spojrzeń, wskazywanie palcem, naśladownictwo, współpraca. Warto jednak zaznaczyć, że wyrażenie „mechanizm interakcji”, związane z ewolucyjnym podejściem do języka, wystąpiło już w rozważaniach francuskiego badacza gestów Marcela Jousse'a (za: Abramowicz 1979: 43-52). Mimo badań i publikacji językoznawczych na temat mowy, języka i komunikacji w różnych zaburzeniach procesu porozumiewania się, w literaturze językoznawczej dopiero od niedawna pojawiają się głosy opowiadające się za syntetycznym ujęciem zagadnień dotyczących intencji komunikacyjnej. Są to prace na temat zdolności językowych dzieci stanowiących wynik interakcji pomiędzy mechanizmem mózgowej organizacji mowy, wypowiedziami dorosłych kierowanymi do dziecka a procesem rozwoju mowy

uaktywniającym się równolegle w procesie dojrzewania, rozwoju fizycznym, poznawczym i społecznym. Pozwoliło mi to zarysować autorską *koncepcję reorientacji intencji komunikacyjnej* oraz opracować program inicjujący kompetencję komunikacyjną osób ze spektrum autyzmu. Koncepcję reorientacji intencji komunikacyjnej oparłam na następujących stwierdzeniach:

- każdy organizm nosi w sobie ślady przeszłości ujawniające się w filogenezie
- możliwości komunikacyjne i językowe (w ontogenezie) stanowią skutek adaptacji człowieka do zmian biologicznych i środowiskowych
- intencja jest zamiarem komunikacyjnym ukształtowanym na drodze ewolucji, ukierunkowanym na osiągnięcie jawnego lub ukrytego celu, który realizuje się w ontogenezie poprzez język w interakcji społecznej
- reorientacja (transformacja) intencji przebiega więc wielokierunkowo:
  - ✓ od mechanizmu interakcji u hominidów poprzez komunikacyjne zachowania gestowe, a następnie wokalne u człowieka (filogeneza–ontogeneza)
  - ✓ od środowiska naturalnego do kultury (natura–kultura)
  - ✓ przejawia się równocześnie na poziomie biologii, umysłu, behawioru, języka oraz życia społecznego (biologia–społeczność)
  - ✓ intencja odsłania się w interakcji (najczęściej poprzez język) „jako układ dwóch przylegających do siebie procesów: nadawania znaczeń zachowaniom ludzkim oraz dostosowywania własnych zachowań do zachowań członków danej grupy społecznej” (Grabias 2007: 358; Brocki 2001)
- spektrum autyzmu jest przekazywane w genach (Gaugler, Klei, Sanders 2014) i ujawnia się jako zaburzenie mechanizmu interakcji społecznej
- wczesny język dzieci pozostaje w ciągłości z ich prewerbalnym systemem komunikacyjnym (hipoteza kontinuum Ninio i Snow (1996)). Dzieci uczą się pierwszych werbalizacji, zastępując niewerbalne ekspresje intencji komunikacyjnych konwencjonalnymi formami werbalnymi (Halliday 1975, Bates 1976, Bruner 1983). Intencje komunikacyjne wyrażane w pierwszych słowach są tożsame z intencjami wyrażanymi za pomocą gestów i wokalizacji przez dzieci, które nie potrafią jeszcze mówić. Przystwajanie form wyrażających nowe intencje zależy od zdolności dzieci do interpretowania intencji, których jeszcze nie potrafią wyrazić, co z kolei jest możliwe dzięki złożonym zdolnościom społecznym, jakimi dzieci dysponują już w okresie narodzin języka (por. mechanizm interakcji). Tak

więc intencja komunikacyjna formuje się w procesie filogenezy, równocześnie w sferze biologicznej oraz społecznej oraz w rozwoju osobniczym jednostki. Należy więc zwrócić uwagę na kamienie milowe w rozwoju człowieka, a za takie uznaje elementy interakcji u hominidów, które przyczyniły się do wyłonienia się bardziej złożonych procesów komunikacyjnych, jak np. mowa werbalna, zdolność do narracji czy też regulowanie relacji społecznych oraz tworzenie i kształtowanie kultury poprzez język (por. Michalik 2011). Najważniejszym problemem omawianej koncepcji staje się więc pytanie o zasadę rozwojową, która uczyniła człowieka niepowtarzalnym projektem natury realizującym swoje życiowe cele poprzez różnorodne możliwości komunikacyjne. Istotny jest proces, w którym poprzez wykształcenie się prymarnych funkcji komunikacyjnych (prewerbalnych) – takich jak elementy mechanizmu interakcji oraz procesów zachodzących w mózgu, kształtujących teorię umysłu oraz intersubiektywność – porozumiewanie się na poziomie ontogenezy przybrało oprócz formy gestowej także dźwiękową i uzewnętrzniło się w języku, a nade wszystko zaistniało w kulturze. Rodzi to sugestię, że ewolucja zdolności komunikacyjnych opartych na intencji była skutkiem stopniowej integracji wielu powiązanych ze sobą i trwających równocześnie genetycznych, neurologicznych, poznawczych oraz środowiskowych składników. Żaden z tych składników oddzielnie najprawdopodobniej nie wyzwoliłby ewolucji języka i nie przyczyniłby się do wyłonienia intencji komunikacyjnej, ale każdy z tych składników był nieodzowny, aby fenomen języka i komunikacji zaistniał.

#### **b. Problemy i hipotezy badawcze**

Przedmiotem badań opisanych w tej monografii są więc zachowania komunikacyjne dzieci z podejrzeniem spektrum autyzmu, zwane przez Levinsona i Hollera mechanizmem interakcji, takie jak: interakcja twarzą w twarz, wymiana spojrzeń, wskazywanie palcem, naśladownictwo, współpraca. W ujęciu Korendo (2013) stanowią one formy prymarnych relacji międzyludzkich. Dla potrzeb niniejszych badań podtrzymuję terminologię uwzględnioną w klasyfikacjach DSM-IV oraz ICD-10, w których dokonuje się między innymi rozróżnienia całościowych zaburzeń rozwojowych na autyzm wczesnodziecięcy oraz zespół Aspergera. W najnowszej klasyfikacji DSM-V przy diagnozowaniu autyzmu użyty jest termin zbiorczy – spektrum zaburzeń autystycznych (Autism Spectrum Disorder, czyli ASD), który również stosuję, mając

na myśli wspólne cechy, które występują i w autyzmie wczesnodziecięcym, i w zespole Aspergera, a są nimi problemy w komunikacji i rozumieniu zjawisk społecznych. Najnowsza klasyfikacja jest mniej precyzyjna w procesie diagnostycznym, co powoduje, że wiele dzieci nie objęto wczesną interwencją logopedyczną i terapeutyczną, tym samym pozwalając na nasilenie symptomów autystycznych na dalszych etapach rozwoju (por. rozdział 6 oraz 8.8). Główny problem badawczy ujęłam w pytaniu: Jakie czynniki mechanizmu interakcji stanowią bazę do rozwoju komunikacji, zanim rozwinie się mowa werbalna, i jak przedstawia się ich rozkład w zaburzeniach ze spektrum autyzmu, takich jak: autyzm wczesnodziecięcy oraz zespół Aspergera? Powyższy problem implikuje następujące pytania:

Czy przy wykorzystaniu testu przesiewowego (np. CHAT) możemy zdiagnozować zespół Aspergera oraz autyzm wczesnodziecięcy?

Czy w komunikacji osób ze spektrum autyzmu występują czynniki budujące „mechanizm interakcji”?

Rozważania zawarte w części teoretycznej pracy oraz pytania badawcze doprowadziły mnie do sformułowania następującej hipotezy: u osób ze spektrum autyzmu występuje zaburzony mechanizm interakcji, który blokuje nabywanie kompetencji komunikacyjnych i językowych w ontogenezie. Podstawowe pytania badawcze wyznaczyły dobór pozostałych warunków badawczych, a mianowicie: dobór grupy, miejsce i czas badania oraz metodę badawczą.

### **c. Opis badanej grupy i organizacja badań**

W nurcie teorii socjolingwistycznych przyjmuję, że porozumiewanie się człowieka uwarunkowane jest dwoma rodzajami kompetencji (językową i komunikacyjną), a więc wiedzy tkwiącej w umyśle jednostki, zdobywanej w procesie socjalizacji językowej. Tak więc użytkownik języka opanowuje zasady budowania zdań gramatycznie poprawnych i sensownych oraz dopasowuje swoje komunikaty do społecznych rang rozmówców, celów wypowiedzi i wiedzy na temat wykorzystania zjawisk i mechanizmów języka zgodnie z rolami społeczną i sytuacją. W obrębie kompetencji komunikacyjnej S. Grabis (2003) wyodrębnia następujące uwarunkowania:

- sytuacyjne (miejsce, czas, rozmówcy, liczba rozmówców);
- społeczne (realizowane przez różne role społeczne rozmówców, np. w relacji dorosły–dziecko, rodzaj kontaktu, swoiste gatunki wypowiedzi, np. użycie reguł grzecznościowych);



- pragmatyczne (związane z realizacją intencji wyrażonej w zachowaniu językowym, opisywanej w kategoriach czterech funkcji pragmatycznych: informacyjnej, modalnej, emocjonalnej i działania).

Biorąc pod uwagę powyższe komponenty, badaniami objęłam dzieci ze środowiska miejskiego (Kielce) oraz wiejskiego (województwo świętokrzyskie). Badania prowadzone były w ramach dwóch projektów badawczych – naukowego „Komunikacja w normie i zaburzeniach – ujęcie multidyscyplinarne” oraz naukowo-terapeutycznego „Zrozumieć Dziecko znaczy pomóc Rodzinie”. Zostały one pozytywnie zaopiniowane przez Komisję Etyczną przy Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Jana Kochanowskiego. Opiekunowie wszystkich badanych osób w obu projektach wyrazili zgodę na udział w badaniu ich podopiecznych. Z uwagi na diagnozę, którą badani uzyskali w poradni pediatrycznej (opóźnienie rozwoju psychoruchowego, w klasyfikacji ICD-10 opatrzone kodem R.62), dobór grupy badawczej był celowy. Można założyć, że jest to mały podzbiór populacji 300 dzieci z zaburzeniami rozwojowymi, które zgłosiły się na terapię wielospecjalistyczną do Zakładu Komunikacji Językowej oraz ośrodka rehabilitacji dzieci. I tak z 300 dzieci z opóźnieniem rozwoju psychoruchowego wyłoniłam te, które w Monachijskiej Funkcjonalnej Diagnostyce Rozwojowej uzyskały wartość przekraczającą 95. percentyl dla poziomu rozwoju społecznego. Z tej grupy dzieci na podstawie testów przesiewowych (CHAT przedstawiony w Aneksie pracy) wyłoniłam 78 osób z cechami autystycznymi, które poddałam dalszym obserwacjom. Tak więc badaniom właściwym poddałam 78 osób (w tym 64 chłopców, 14 dziewcząt) z podejrzeniem spektrum autyzmu w wieku 2-2,5 roku. Przed badaniami właściwymi przeprowadziłam dodatkowo badania próbne na grupie 65 osób. Działania te miały na celu sprawdzenie, czy dzieci ze spektrum autyzmu postawione w sytuacji zabawy ujawnią w komunikacji zachowania różnicujące autyzm i zespół Aspergera. Badania indywidualne przeprowadziłam w okresie od maja 2017 do września 2018 roku w Zakładzie Komunikacji Językowej UJK oraz Ośrodku Wczesnej Interwencji Polskiego Stowarzyszenia na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelktualną. W badaniu zastosowałam quasi-eksperyment: zaaranżowałam zabawę sytuacyjną, w której poprosiłam badanego o przygotowanie dla misia i lalki obiadu oraz podjęcie próby nakarmienia zabawek. Po podaniu propozycji: „Ugotujmy obiad dla misia i lalki i dajmy im jeść”, przyłączyłam się do zabawy jako jej uczestnik. W zachowaniach językowych i niejęzykowych badanych osób doszukiwałam się elementów mechanizmu interakcji wyzwolonego podczas zabawy. Zatem w celu poznania dziecięcych zachowań komunikacyjnych w zabawie zastosowałam obserwację. Pozwoliło mi to na odkrycie

istoty i właściwości dziecięcych gestykulacji, komunikatów werbalnych i niewerbalnych w interakcji, w procesie komunikowania. Czas zabawy był nieokreślony, do analizy wybrałam pierwsze 10 minut. Podczas zabawy inicjowałam lub podtrzymywałam dialog z dzieckiem. Reagowałam spontanicznie na zachowania i wypowiedzi dziecka, tak jak się to zazwyczaj dzieje podczas naturalnych interakcji dziecka z rodzicami. Uzyskane wyniki porównałam z kolei z rezultatami osiągniętymi przez badanych wystandaryzowanym testem CHAT. M-CHAT-RF (Modified Checklist for Autism in Toddlers, Revised with Follow-Up (M-CHAT-R/F), który wykorzystałam podczas badań screeningowych. Jest to dwustopniowe narzędzie przesiewowe stosowane w celu oceny, czy dane dziecko może mieć autyzm. Przeznaczone jest do regularnych obserwacji dzieci w wieku 16-30 miesięcy. Przy pomocy tego narzędzia można ocenić ryzyko wystąpienia autyzmu u danego dziecka na podstawie wypełnionego przez rodziców, lekarzy lub innych specjalistów kwestionariusza (20 pytań) (Robins, Casagrande Barton i in. 2014; Eagan, PGY-2 2014).

#### **d. Wybór metody badawczej**

Dokonując wyboru metody badawczej, uwzględniłam dwa komplementarne modele badań: ilościowy i jakościowy. Potwierdzenia spektrum autyzmu u badanych dokonałam testem przesiewowym CHAT, natomiast w celu poznania mechanizmu interakcji u badanych zastosowałam quasi-eksperyment, podczas którego obserwowałam spontaniczne zachowania dzieci, pojawiające się w sytuacji interakcji indukowanej zabawą. Uzyskane dane poddałam profesjonalnemu opracowaniu statystycznemu. Ponieważ wyniki CHAT nie miały rozkładu normalnego, porównanie w dwóch grupach wykonałam za pomocą testu Manna-Whitneya, natomiast porównanie w trzech i więcej grupach – za pomocą testu Kruskala-Wallisa, a w przypadku wykrycia istotnych statystycznie różnic przeprowadziłam analizę post hoc testem Dunna w celu zidentyfikowania różniących się istotnie statystycznie grup. Na wykresach przedstawiłam mediany, kwartyly i zakresy wartości zmiennych. Normalność rozkładu zmiennych zbadałam za pomocą testu Shapiro-Wilka. W analizie przyjąłam poziom istotności 0,05. Zatem wszystkie wartości  $p$  poniżej 0,05 interpretowałam jako świadczące o istotnych zależnościach.

#### **e. Omówienie wyników badań**

Wyniki badań prezentowane w tej części pracy ukazują powiązania pomiędzy poszczególnymi komponentami mechanizmu interakcji a głębokością zaburzeń autystycznych. Zanim

odniosłam się do ich interpretacji, przedstawiłam surowe wyniki badań ilościowych zilustrowane w tabelach (Boksa 2020: 161-166).

- **Określenie ryzyka spektrum autyzmu wśród badanych testem CHAT**

Osoby ze spektrum autyzmu w teście CHAT uzyskały wyniki mieszczące się w przedziale ryzyka autyzmu (od 8 do 20 pkt). Jednakże obserwacja komunikacji osób ze spektrum autyzmu wykazała dodatkowo znaczące różnice w punktacji. Potwierdzenie ryzyka autyzmu wśród badanych pokazuje tabela 1:

Tabela 1: Potwierdzenie ryzyka autyzmu wśród badanych

Punktacja CHAT	Autyzm (N=31)	Zespół Aspergera (N=47)	p*
śr±SD	17,84±3,26	8,45±0,69	<0,001
Mediana	19	8	
Kwartyle	18-20	8-9	

\* Brak normalności rozkładu w grupach, test Manna-Whitneya.

Źródło: Opracowanie własne.

**Wniosek 1:** Wynik testu CHAT zależy istotnie od diagnozy (gdyż  $p > 0,05$ ). Dzieci z podejrzeniem autyzmu wczesnodziecięcego uzyskują istotnie więcej punktów niż dzieci z podejrzeniem zespołu Aspergera.

**Wniosek 2:** Warto zwrócić uwagę, że osoby z podejrzeniem zespołu Aspergera mieściły się w przedziale 8-9 punktów, natomiast osoby z podejrzeniem autyzmu wczesnodziecięcego otrzymały wyniki znacznie wyższe w przedziale 18-20 punktów. Niezależnie od klasyfikacji DSM-V, w której wyeliminowano podział na autyzm wczesnodziecięcy oraz zespół Aspergera, jak również inne typy zachowań autystycznych, dla efektywności procesu terapeutycznego warto dokonywać rozróżnień w spektrum autyzmu z uwagi na jakościowe różnice w funkcjonowaniu osób nim dotkniętych. Owe rozróżnienie zostało potwierdzone także podczas analizy danych związanych z mechanizmem interakcji.

- **Sprawdzenie, czy komunikacja twarzą w twarz wpływa na wynik CHAT?**

**Wniosek 3:** W analizie potwierdzono, że wynik testu CHAT zależy istotnie od komunikacji twarzą w twarz (gdyż  $p > 0,05$ ). Dzieci, które nie komunikują się twarzą w twarz, uzyskują

istotnie więcej punktów wskazujących na cechy autystyczne niż dzieci, które posiadały tę umiejętność (tabela 2).

Tabela 2: Komunikacja twarzą w twarz a wynik CHAT

Punktacja CHAT	Nie (N=31)	Nie zawsze (N=47)	p*
śr±SD	17,84±3,26	8,45±0,69	<0,001
Mediana	19	8	
Kwartyle	18-20	8-9	

Źródło: Opracowanie własne.

- **Sprawdzenie, czy „wymiana spojrzeń” wpływa na wynik CHAT?**

**Wniosek 4:** Wynik testu CHAT zależy istotnie od wymiany spojrzeń (gdyż  $p > 0,05$ ). Dzieci, które nie wymieniają spojrzeń, uzyskują istotnie więcej punktów wskazujących na cechy autystyczne niż dzieci, które posiadały tę umiejętność (tabela 3).

Tabela 3: Wymiana spojrzeń a wynik CHAT

Punktacja CHAT	Nie (N=31)	Nie zawsze (N=47)	p*
śr±SD	17,84±3,26	8,45±0,69	<0,001
Mediana	19	8	
Kwartyle	18-20	8-9	

\* Brak normalności rozkładu w grupach, test Manna-Whitneya.

Źródło: Opracowanie własne.

- **Sprawdzenie, czy gest wskazywania palcem wpływa na wynik CHAT?**

**Wniosek 5:** Wynik testu CHAT zależy istotnie od gestu wskazywania palcem (gdyż  $p > 0,05$ ). Dzieci, które go nie wykonują, uzyskują istotnie więcej punktów wskazujących na cechy autystyczne niż dzieci, które posiadały tę umiejętność (tabela 4).

Tabela 4: Gest wskazywania palcem a wynik CHAT

*pol*

Punktacja CHAT	Nie (N=31)	Tak (N=47)	p*
śr±SD	17,84±3,26	8,45±0,69	<0,001
Mediana	19	8	
Kwartyle	18-20	8-9	

\* Brak normalności rozkładu w grupach, test Manna-Whitneya.

Źródło: Opracowanie własne.

- **Sprawdzenie, czy zachowania naśladowcze wpływają na wynik CHAT?**

**Wniosek 6:** Wynik testu CHAT zależy istotnie od naśladownictwa (gdyż  $p > 0,05$ ). Dzieci, które nie naśladowują, uzyskują istotnie więcej punktów wskazujących na cechy autystyczne niż dzieci, które to robią (tabela 5).

Tabela 5: Naśladownictwo a wynik testu CHAT

Punktacja CHAT	Nie (N=31)	Tak (N=47)	p*
śr±SD	17,84±3,26	8,45±0,69	<0,001
Mediana	19	8	
Kwartyle	18-20	8-9	

\* Brak normalności rozkładu w grupach, test Manna-Whitneya.

Źródło: Opracowanie własne.

Uzyskane wyniki pozwoliły uznać przyjęte hipotezy za potwierdzone: u osób z podejrzeniem spektrum autyzmu obserwuje się zaburzenie mechanizmu interakcji stanowiącego bazę do rozwoju mowy i języka oraz komunikowania się. Należy dodać, że mechanizm interakcji jest bardziej zakłócony w autyzmie wczesnodziecięcym niż w zespole Aspergera.

W związku z powyższym zaobserwowałam kilka nierozstrzygniętych problemów dotyczących spektrum autyzmu, które wyłoniły się podczas badań i wymagają dalszych analiz, jest to mianowicie kwestia nowej klasyfikacji DSM-V, procedura diagnozy komunikacyjnej i językowej oraz rola zabawy w procesie komunikacji osób ze spektrum autyzmu.

Rozwinę najpierw kwestię pierwszą, która wstępnie zarysowała się w rozdziale dotyczącym definiowania autyzmu (por. rozdział 6 niniejszej pracy). W 2013 roku Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne opublikowało nową klasyfikację zaburzeń psychicznych DSM-V. Według poprzedniej klasyfikacji DSM-IV w ramach zaburzeń autystycznych stawiano jedną z pięciu diagnoz spośród następujących zaburzeń: zaburzenie autystyczne, zaburzenie

*polu*

Aspergera, dziecięce zaburzenie dezintegracyjne, zespół Retta lub inne całościowe zaburzenia rozwojowe nieujęte w pozostałych kategoriach diagnostycznych (Rynkiewicz, Kulik 2013). W nowej klasyfikacji wszystkie wymienione powyżej jednostki diagnostyczne, poza zespołem Retta, wpisano w jedną wspólną o nazwie: zaburzenie ze spektrum autyzmu. Niestety, jak pokazały moje badania, pomimo wspólnych kryteriów, które stanowią mianownik pojęcia „spektrum”, w grupie zaburzeń ze spektrum autyzmu widoczne są różnice ilościowe oraz jakościowe w nasileniu symptomów. Wielu autorów podkreśla też fakt, że diagnoza ASD według DSM-V zmniejsza liczbę fałszywie dodatnich diagnoz, lecz jednocześnie ogranicza czułość testów w kierunku autyzmu (McPartland, Reichow, Volkmar 2012, Youngstrom, Speer i in. 2012, Worley, Matson 2012; Rynkiewicz, Kulik 2013), a tym samym objęcie dzieci z cechami autystycznymi profilaktyką logopedyczną. Wyniki badań ujawniły, że średnia liczba osób, u których diagnoza ASD została utrzymana, mieściła się w przedziale 60-80% (Gibbs, Aldridge, Chandler, Brief 2012). Badanie przeprowadzone w grupie 2721 małych dzieci pokazało, że przy zastosowaniu kryteriów DSM-5 47,79% mniej dzieci otrzymało diagnozę ASD, niż gdy stosowano kryteria diagnostyczne oparte na DSM-IV (Matson, Kozłowski, Hattier, Horovitz, Sipes 2012; por. też rozdział poświęcony przeglądowi literatury na temat spektrum autyzmu). Kolejna kwestia warta omówienia dotyczy roli zabawy jako tła sytuacyjnego aranżowanego podczas diagnozy zachowań komunikacyjnych dzieci z cechami autyzmu. Od momentu gdy dzieci zaczynają mówić, opowiadają o wydarzeniach, posługując się kategoriami stanów umysłowych. Od 18.-30. miesiąca pełnosprawne dzieci odnoszą się do szerokiej gamy stanów umysłowych: emocji, pragnień, przekonań, myśli, marzeń, udawania (Wellman 1990; Howlin, Baron-Cohen, Hadwin 2010). Wśród badaczy zgłębiających tajniki teorii umysłu panuje przekonanie, że sprawdzianem tego, czy dziecko potrafi „czytać umysł”, są sytuacje, w których w grę wchodzi fałszywe przekonanie. Oznacza to, że przedmiotem odniesienia w takich sytuacjach są nasze własne myśli lub myśli innych podmiotów, czyli z jednej strony dokonujemy oceny własnych myśli, podejmujemy korektę własnych planów, monitorujemy relacje między myślami, a z drugiej strony przypisujemy myśli innym podmiotom (Gut 2009: 100). Testem świadczącym o posiadaniu „teorii umysłu” jest zdolność do zrozumienia, że inna osoba ma fałszywe przekonanie. Jednakże testy fałszywych przekonań pokazują jedynie, czy dzieci poddane badaniu rozumieją określone stany wiedzy, nie ujawniają jednak ich własnych pragnień czy też emocji. O wiele więcej można zaobserwować, kiedy umożliwi się dzieciom zabawę w udawanie. Dzieci zaczynają bawić się w udawanie już w wieku 10-18 miesięcy (Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni, Volterra 1979). Zabawa w udawanie pojawia się około 2. roku życia, natomiast dzieci z autyzmem w werbalnym wieku

umysłowym znacznie powyżej 2 lat w ogóle nie wykazują spontanicznego udawania lub przejawiają je w niewielkim stopniu (Baron-Cohen 1987: 130-148), stosują również mniej spontanicznych zabaw w udawanie niż dzieci z trudnościami w uczeniu się z grupy kontrolnej (Ungerer, Sigman 1981: 318-337). Na temat krytycznego podejścia do poddawania dzieci testom fałszywych przekonań pisałam w rozdziale poświęconym założeniom teoretycznym teorii umysłu. Pragnę tylko dodać, że zarówno terapia, jak i diagnoza zachowań komunikacyjnych dzieci jest dokładniejsza, jeśli odbywa się w warunkach zbliżonych do naturalnego środowiska dziecka, a naturalną formą spędzania czasu w warunkach domowych, przedszkolnych, żłobkowych jest zabawa. Podczas niej dziecko pokazuje wiele poziomów umiejętności językowych, społecznych i poznawczych, zwłaszcza gdy w grę wchodzi interakcja z drugim człowiekiem, uczestnikiem zabawy. Tak złożonego problemu diagnostycznego, jakim jest określenie kompetencji komunikacyjnej i wyłonienie zachowań intencyjnych u dzieci z różnymi zaburzeniami rozwojowymi, nie da się rozwiązać poprzez skrypty czy gotowe materiały diagnostyczne. To tłumaczy też moją decyzję związaną z metodą badań – obserwację zachowań komunikacyjnych dziecka podczas zabawy w udawanie. W czasie zabawy mogłam przyjrzeć się, jak u badanych dzieci funkcjonuje rozumienie komunikacji, a przede wszystkim pojawia się wyobrażenie, co może być komunikacyjną intencją innych osób współuczestniczących w zabawie. Podczas rozkodowania komunikatów innych osób dziecko musi wyjść poza to, co słyszało, zobaczyło, aby móc wysunąć hipotezę na temat stanów umysłu rozmówcy. Obserwacja zachowań komunikacyjnych werbalnych i niewerbalnych, indeks gestów, które pojawiały się u badanych dzieci w kontakcie ze mną, doprowadziły mnie do zbadania jeszcze jednej perspektywy rozwoju komunikacyjnego, a mianowicie rozumienia przez osoby z podejrzeniem spektrum autyzmu rytuałów jako szczególnej i skutecznej formy komunikacji. Eric Rothenbuhler (2003:9) definiuje rytuał jako spontaniczne przyjęcie należycie zorganizowanego sposobu postępowania w celu symbolicznego oddziaływania lub uczestnictwa w życiu społecznym. W życiu dwu- dwuipółlatka rytuałem będzie schemat dnia, rytm dobowy, rozkład posiłków, ale też udział w życiu społecznym – poznawanie nowych ludzi, członków rodziny, bywanie w nowych miejscach, uczestnictwo w obrzędach świeckich i religijnych, czyli zdobywanie różnorodnych doświadczeń. W zależności od przestrzeni interakcyjnej, kontekstu społecznego, ludzi cechują podobne słowa, zachowania i gesty. Takim gestem są na przykład ustalone w danej kulturze czy społeczności ruchy rąk na powitanie i pożegnanie. Kulturowo rytuał jest niezbędny dla ludzi żyjących w pewnej wspólnoty, stanowi ład będący fundamentem bezpiecznego funkcjonowania w świecie społecznym, odbierania znaczeń nadanych przez innych (por. gest

aprobaty i negacji a ruchy głową). Należy z całą stanowczością podkreślić, że u dzieci podejrzanych o autyzm ignorowanie gestów, które są prymarne dla komunikacji międzyludzkiej, a mają podłoże kulturowe, jest źle rokującym wskaźnikiem. Rytuał bowiem działa poprzez symbole, wymaga uczestnictwa w życiu społecznym, jest ludzkim sposobem utrzymywania ładu. Zachowania osób ze spektrum autyzmu łamią porządek rytuału, bo albo nie występują (gest wskazywania palcem, żegnanie się w kościele, trzymanie za ręce podczas zabaw w żłobku czy przedszkolu), albo stoją w sprzeczności z przyjętymi zasadami społecznymi (np. rozbieranie się w miejscach publicznych, popiskiwanie podczas mszy, obwąchiwanie nieznanymi osobami w autobusie). Mamy tutaj do czynienia z negacją gestów-symboli wpisanych w rytuały kulturowe i komunikacyjne. Być może zamiłowanie człowieka do konstruowania porządku świata społecznego w umyśle oraz świecie zewnętrznym przejawia się u osób ze spektrum autyzmu potrzebą kurczowego trzymania się schematów w życiu codziennym (ta sama układanka, to samo jedzenie, ten sam nauczyciel). Każdej interakcji społecznej towarzyszą oznaki intencji ujawniające się w formie konwencjonalnej, łatwej do rozpoznania przez osoby z tego samego kręgu kulturowego. Budowanie owej tożsamości poprzez społeczną, kulturową identyfikację prymarnych gestów zaczyna się od urodzenia. Należy dodać, że do tej pory w literaturze polskiej i zagranicznej nie poruszano wątku związanego z analizą gestów, którymi posługują się osoby ze spektrum autyzmu. I tak doszłam w niniejszych rozważaniach do omówienia głównego wątku badawczego w tej pracy, który opiera się na stwierdzeniu, że człowiek współczesny rozwinął w procesie ewolucji zdolność utożsamiania się z członkami własnego gatunku (Tomasello 2002, 2015). Na tej właściwości bazuje intencja komunikacyjna (Grice 1989; Clark 1996; Grabias 2003, 2005; Tomasello 2008; Kurcz, Tomaszewski 2011) wraz z gamą różnorodnych czynników budujących komunikację społeczną, takich jak: interakcja twarzą w twarz, gest wskazywania palcem, współpraca w działaniu, wymiana spojrzeń, naśladownictwo, rytuały, zwane przez Levinsona mechanizmem interakcji (Levinson 2006: 39-69), który umożliwia niemowlętom komunikowanie się bez słów (por. rozdział 1). Założenie Levinsona polega na tym, że mechanizm interakcji jest filogenetycznie starszy niż język i pojawia się, zanim rozwinię się mowa. Można więc przypuszczać, że takie elementy, jak np. wzajemne spojrzenie, gest ręki, ruch ciałem, mogły częściowo poprzedzać zdolność mentalizacji (Tomasello 2014, Dunbar 2017). W linii naczelnych istnieją zachowania, które to potwierdzają. Wspólne pole uwagi pozwoliło hominidom zareagować na zmiany ekologiczne, przystosować się nowych warunków życia. Współpraca była skutecznym sposobem na przetrwanie gatunku (Tomasello 2014). Z perspektywy filogenezy języka na nowo definiuję spektrum autyzmu:



*jako zaburzenie zachowania i komunikacji spowodowane zakłóceniem filogenetycznego mechanizmu interakcji społecznej.*

Wymienione elementy kulturowego uczenia się, takie jak naśladowanie, poleganie na instrukcji oraz współpraca (Tomasello, Kruger, Ratner 1993: 495-552) zainicjowały zdolność jednostki do rozumienia innych członków własnego gatunku (Tomasello 2002: 13, Winczura 2008, Tecumseh 2010, Pluta, Łojek 2014). Warto jednak odnotować, że rozkład tych elementów w badaniu osób, które według klasyfikacji DSM-IV uzyskiwałyby diagnozę autyzmu wczesnodziecięcego i zespołu Aspergera, podlega zróżnicowaniu oraz gradacji. Pociąga to za sobą odmienność w tworzeniu oraz wdrażaniu programów terapeutycznych, autyzmu wczesnodziecięcego oraz zespołu Aspergera. Aby rozwinąć kompetencję komunikacyjną u osób autystycznych, należy wprowadzić je w stan gotowości do nauki komunikacji. Taką bazę stanowią elementy mechanizmu interakcji. Gest wskazywania palcem został dokładnie zaprezentowany w rozdziale omawiającym multimodalny charakter komunikacji międzyludzkiej jako przykład gestu uwarunkowanego społecznie i kulturowo. W literaturze niewiele miejsca poświęcono innym składnikom interakcji komunikacyjnej. Uznałam zatem, że opis tych elementów jest potrzebny, aby wypełnić lukę istniejącą w dziedzinach diagnostycznej i terapeutycznej dotyczących spektrum autyzmu (rozdział 9). Te zachowania w sytuacji interakcji umożliwiają dziecku skuteczne porozumiewanie się z innymi użytkownikami języka (Bruner, 1983).

#### **f. Wykorzystanie uzyskanych rezultatów**

a.a. Podczas prac badawczych nad spektrum autyzmu ujawniła się potrzeba zacieśnienia interdyscyplinarnej współpracy naukowej z instytucjami, poradniami, stowarzyszeniami i fundacjami, ośrodkami naukowymi prowadzącymi diagnozę i terapię zaburzeń komunikacji językowej w celu praktycznego wykorzystania badań naukowych. Jak do tej pory w naukach humanistycznych rzadko łączono obszar naukowy z praktycznym, jednakże to właśnie badanie języka i komunikacji w konkretnych aktach mowy pozwoliło zweryfikować utarte tezy na temat zaburzeń komunikacji takich jak np. autyzm. Tezę związaną z interdyscyplinarnością badań nad różnymi zaburzeniami komunikacji językowej propaguję od samego początku mojej drogi naukowej.

b.b. Dotychczasowe badania naukowe nad spektrum autyzmu wskazują na potrzebę modyfikacji kryteriów diagnostycznych, na podstawie których zbudowano terminologię zaburzeń ASD.

c.c. W badaniach pragmatyngwistycznych należy uwzględnić zarówno socjolekt, jak i biolekt osób z zaburzeniami komunikacji.

d.d. Obserwacja mowy i języka dzieci na wczesnym etapie rozwoju psychoruchowego powinna odbywać się w naturalnym środowisku badanego (zgodnie z teorią interakcji językowej) oraz dotyczyć opisu mowy i języka w sferze komunikacyjnej, poznawczej, neurobiologicznej.

e.e. Wyniki badań uzyskane nad mechanizmem interakcji u osób podejrzanych o spektrum autyzmu wiążą teoretyczną myśl naukową z praktyczną poprzez:

- opracowanie nowej metody diagnozowania mowy i języka osób ze spektrum autyzmu – w zabawie, w naturalnym środowisku badanego
- ukazanie spektrum autyzmu od strony filogenezy języka (zarys koncepcji reorientacji intencji komunikacyjnej)
- wypracowanie algorytmu działań naukowych i terapeutycznych w przypadku eliminowania echolalii u osób ze spektrum autyzmu
- wskazanie procedury postępowania dotyczącej uaktywnienia mechanizmu interakcji w komunikacji osób ze spektrum autyzmu
- modyfikację postaw społecznych związanych z postrzeganiem osób ze spektrum autyzmu, zmianie stereotypu osoby autystycznej

Istotny jest również fakt, że wpływ mojej działalności naukowej ma mierzalny wymiar- wyniki przedstawiłam nie tylko w formie analiz jakościowych, ale i badań kwantytatywnych; dzięki temu niektóre wnioski z moich badan nad spektrum autyzmu wyłoniły się nieoczekiwanie, np. nieumotywowane wpisanie zespołu Aspergera i autyzmu Cannerowskiego w jeden schemat zaburzeń w klasyfikacji DSM V i ICD 11. Badania moje miały wymiar regionalny, jednak ich wyniki korespondują z nielicznymi pracami autorów zagranicznych (np. McPartland J.C., Reichow B., Volkmar F.R. (2012), Sensitivity and Specificity of Proposed DSM-5 Diagnostic Criteria for Autism Spectrum Disorder, *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(4), pp. 368-383). W Polsce takie badania nie były prowadzone. W kategoriach jakościowych – ujawnił się nowy algorytm diagnozowania dzieci podejrzanych o autyzm. Badania nad zaburzeniami komunikacyjnymi w spektrum autyzmu skutkują zasadniczą zmianą rozwiązań teoretycznych i praktycznych – nowymi metodami diagnozy, dookreśleniem symptomów komunikacyjnych różnicujących autyzm od zespołu Aspergera, a tym samym implikują nowe, ulepszone formy terapii- programowania mowy, języka i komunikacji w obu tych wymienionych wyżej jednostkach nozologicznych.

**5. Informacja o wykazywaniu się istotną aktywnością naukową albo artystyczną realizowaną w więcej niż jednej uczelni, instytucji naukowej lub instytucji kultury, w szczególności zagranicznej.**

Moja aktywność naukowa związana jest ze stopniowym rozwojem zainteresowań badawczych, pierwotnie odnoszących się do lingwistyki edukacyjnej, które następnie ewaluowały w kierunku socjolingwistyki i pragmalingwistyki, by wreszcie zogniskować się na interakcji językowej i antropologii języka. Szczególnie interesuję się teorią interakcji językowej, a więc wielopłaszczyznowym oddziaływaniem mechanizmów biologicznych, kognitywnych i społecznych na mowę i język. Szerszy kontekst omawianej problematyki obejmuje poszukiwanie źródeł intencji komunikacyjnej oraz rozwijanie kompetencji komunikacyjnej i językowej u dzieci, młodzieży i dorosłych z zaburzeniami komunikacji na tle neurologicznym. Całość mojego dorobku podoktorskiego, a więc z ostatnich ośmiu lat (2013-2021) obejmuje następujące obszary badawcze, wzajemnie się przenikające, którym przypisałam najważniejsze kategorie teoretyczne:

5.1 zaburzenia komunikacji o charakterze rozwojowym: trudności w czytaniu i pisaniu, spektrum autyzmu

5.2 funkcja lokucyjna w mózgowym porażeniu dziecięcym i opóźnionym rozwoju mowy

5.3 filogeneza i ontogeneza języka.

Tak wydzielone obszary badań charakteryzuję poniżej.

**5.1 Zaburzenia komunikacji o charakterze neurorozwojowym – trudności w czytaniu i pisaniu**

Zagadnienia przypisane do tego obszaru badawczego wynikają z kontynuacji zainteresowania kategorią dotyczącą interakcji językowej i pragmalingwistyki. Osadzone są na mojej indywidualnej oraz grupowej praktyce terapeutycznej. Eksplorując dokładniej dane uzyskane podczas projektu „SzOP tzn. Szkoła Otwarta i Pomocna- wyrównywanie szans edukacyjnych małogoskich pierwszaków” WND-POKL.09.01.02-26-081/10 , w których byłam konsultantem merytorycznym oraz autorem metody „Systemowa terapia językowa uczniów dyslektycznych”

opracowałam liczne materiały naukowe i dydaktyczne. Osoby z dysleksją, wywołaną różnego rodzaju dysfunkcjami rozwojowymi, mają często problem z poprawnym zbudowaniem dłuższej, wyczerpującej wypowiedzi, konstruuja komunikaty pozbawione sensu i odbiegające od tematu. W swej pracy zawodowej spotkałam się w wieloma takimi uczniami. Uznałam zatem, że nie zadowala mnie obniżenie kryteriów pisemnych wypowiedzi uczniów dyslektycznych podczas egzaminów zewnętrznych czy też stosowanie się do zaleceń zawartych w opiniach wydanych przez poradnie specjalistyczne. Przez wiele lat terapia uczniów dyslektycznych stanowiła wyłącznie temat badań pedagogiki i psychologii, pomijany w edukacji polonistycznej i językoznawstwie edukacyjnym. Nadrzędnym celem podjętych przeze mnie badań naukowych w tym zakresie było określenie poziomu kompetencji komunikacyjnej uczniów dyslektycznych szkoły podstawowej oraz poszukiwanie zależności pomiędzy dobozem metod dydaktycznych, a wyrabianiem u uczniów sprawności językowej poprzez takie zaplanowanie procesu dydaktycznego, aby uczniowie dyslektyczni czynili postępy w nauce języka polskiego, a zdobyte umiejętności wykorzystywali w codziennym życiu. Realizacja tak postawionego celu uzależniona była od wyjaśnienia zjawisk towarzyszących niepowodzeniom w uczeniu się i formułowaniu myśli przez osoby dyslektyczne. Doszłam do wniosku, że główną przyczyną niskiego poziomu sprawności językowej osób z dysleksją są nie tylko czynniki kognitywne czy też rozwojowe/neurorozwojowe, ale brak odpowiedniej stymulacji językowej. Cel praktyczny badań wiązał się z poszukiwaniem możliwości skutecznego planowania edukacji polonistycznej uczniów dyslektycznych, począwszy od klasy czwartej aż do klasy ósmej szkoły podstawowej. Podczas lekcji języka polskiego uczniowie przygotowywani byli do codziennej komunikacji. Kształcenie językowe i literackie ściślej związałam z potrzebami uczniów w zakresie porozumiewania się, pokazując moim podopiecznym, że wiedza o języku nie może być utożsamiana jedynie z teoretycznym nauczaniem gramatyki. Duży nacisk położyłam na konstruowanie zadań językowych, przede wszystkim z zakresu składni, które wspierały pragmatyczną funkcję wypowiedzi. W moich pracach przedstawiłam więc socjolingwistyczne uwarunkowania nabywania języka i na ich tle odniosłam się do dyslektycznych zaburzeń językowych. Są to następujące artykuły:

- Boksa E. (2021). *Przyimek i jego użycie w pracach pisemnych osób dyslektycznych*, Poradnik Językowy, 1, s. 24-33. [20 pkt].

Analizy wypracowań uczniów dyslektycznych potwierdziły nowe ustalenia, że jednym z kluczowych wskaźników ujawnienia się dysleksji rozwojowej, pomocnym w diagnozie, może

być czas akwizycji przyimka, rozumienia i stosowania tej części mowy w wypowiedziach ustnych i pisemnych.

Scharakteryzowałam także główne kierunki badań nad dysleksją, które zaowocowały dyskusją nad terminologicznym wyjaśnieniem zjawiska dysleksji:

- Boksa E., Cuprych R. (2019). *Dysleksja a trudności w czytaniu i pisaniu typu wzrokowego. Głos w dyskusji*, Szkoła Specjalna 4, s. 256-267. [20 pkt]

Problematyka trudności w czytaniu i pisaniu ze względu na często skomplikowane do ustalenia podłoże etiologiczne skutkuje niespójnością w literaturze co do zgodności terminologicznej. Tu postawiłam pytanie, czy w kontekście nowych metod neuroobrazowania, czy szeroko pojętych neuronauk, istnieją trudności w czytaniu i pisaniu, u których podstaw stoi zakłócona praca układu wzrokowego i czy można je przyporządkować dysleksji rozwojowej. Przyjęłam założenie o językowym charakterze dysleksji rozwojowej, z moich obserwacji wynika bowiem, że na plan pierwszy u dziecka wkraczającego w świat czytania wysuwają się zaburzenia natury fonologicznej. Ów deficyt przetwarzania fonologicznego burzy dekodowanie (identyfikację) słów, uniemożliwiając ich rozpoznanie, co z kolei powstrzymuje dostęp do procesów językowych wyższego rzędu, a więc odkrywania znaczenia z tekstu lub budowania własnej narracji. Na podstawie tych rozważań oraz indywidualnych badań własnych sformułowałam nową definicję dysleksji:

*jako zaburzenia kompetencji językowej oraz komunikacyjnej przejawiającej się w nieumiejętnym budowaniu dyskursu rozumianego jako strumień mówionych lub pisanych zachowań językowych (Boksa 2019: 67).*

Problem zakłóceń kompetencji komunikacyjnej w dysleksji rozwojowej rozwinęłam także w poniższych publikacjach:

- Boksa E. (2021). *Jak przygotować osoby dyslektyczne do rozumienia tekstów prozatorskich? Raport z badań* [w:] Maciejewska A. (red.), *Narracja w diagnozie i terapii logopedycznej*. Siedlce: Wydawnictwo UPH. [20 pkt]
- Boksa E. (2019). *Ocena poziomów czytania u uczniów szkoły podstawowej* [w:] Zbróg P. (red.) *Język w komunikowaniu i dyskursie*. Kielce: Wydawnictwo Muzeum Narodowego, s. 11-26. ISBN 978-83-62068-50-0. [20 pkt]

- Boksa E. (2019). *O stylach uczenia się osób z dysleksją rozwojową* [w:] Bolińska M. (red.). Literackie i nieliterackie obrazy nie(pełno)sprawności Konteksty – konwencje – refleksje. Kielce: Wydawnictwo UJK, s.24-37. ISBN 978-83-7133-778-9. [20 pkt]
- Boksa E. (2016). *Ocena poziomu kompetencji komunikacyjnej „pokolenia Google” z perspektywy nowoczesności i postępu* [w:] Babiarz Z.M., Giermakowska A., Bidziński K. (red.). Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przestrzeni informacyjnej. Kraków: Impuls, s. 101-114. ISBN 978-83-8095-070-2. [5 pkt]
- Zbróg Z., Boksa E. (2012/2013). *Fonem czy sylaba? – przydatność dydaktyczna wybranych elementów metod nauki czytania i pisania w pracy z dzieckiem ryzyka dysleksji*, [w:] Boksa E., Michalska A., Zbróg P. (red.), Aktualne problemy diagnozy i terapii dzieci i młodzieży ze sprzężonymi niepełnosprawnościami i zaburzeniami rozwojowymi oraz opieki nad nimi. Kraków: Libron, s. 47-68. ISBN 978-83-64275-04-3. [5 pkt]
- Boksa E. (2012). *Koncepcje socjolingwistyczne a język dzieci zagrożonych dysleksją rozwojową* [w:] Nauczanie Początkowe, R.XXXVI, nr 3, 2012/2013 [1 pkt]
- Boksa E. (2012). *Na czym polega systemowa terapia językowa uczniów z dysleksją rozwojową?* [w:] Z problematyki kształcenia językowego, red. E. Awramiuk, Białystok [5 pkt].

Motywytem przewodnim badań językoznawczych w tym obszarze jest założenie, że dysleksja manifestuje się różnorodnymi trudnościami w odniesieniu do różnych form komunikacji językowej. W części metodologicznej mojego działania badawczego zaproponowałam własny sposób diagnozowania oraz śledzenia postępów językowych uczniów dyslektycznych i przedstawiłam wnioski wyłaniające się z przeprowadzonych wieloletnich badań nad rozwojem kompetencji komunikacyjnej i językowej uczniów dyslektycznych. Świadczy o tym artykuł:

- Boksa E. (2018). *Construction of longer written statements by dyslexic students within the framework of linguistic education- analysis of the semantic structure of the discourse*, International Journal of Current Advanced Research, II, s. 9891-9896. [3 pkt]

Głównym narzędziem, według którego oceniałam postępy uczniów w nabywaniu kompetencji komunikacyjnej oraz sprawności językowej podczas edukacji polonistycznej, był polonistyczny test paralelny mojego autorstwa wykorzystywany przez nauczycieli do dzisiaj (Boksa 2004) oraz wykorzystywany w działaniach badawczych dotyczących trudności w

czytaniu i pisaniu. Wyniki badań własnych zaprezentowane poniżej są opisową formą realizacji polonistycznego projektu „Przygoda z czytaniem i pisaniem”. W latach 2000–2006 program „Przygoda z czytaniem i pisaniem” zawierał treści do nauczania języka polskiego uczniów dyslektycznych, książki do kształcenia literacko- kulturalnego oraz językowego wzbogacone o ćwiczenia i polecenia dla uczniów dyslektycznych oraz przewodniki metodyczne wraz z konspektami lekcji, według których prowadzono zajęcia języka polskiego w klasach IV–VI szkoły podstawowej (Boksa, Zbróg, Jas 1999–2006). Program „Przygoda z czytaniem i pisaniem” był wielokrotnie modyfikowany przez autorów z uwagi na nowe założenia oświatowe. Moja współpraca w ramach tego programu została zakończona, natomiast nadal jest kontynuowana praca z uczniami dyslektycznymi w szkołach polskich. Projekt „Przygoda z czytaniem i pisaniem” został wdrożony i był kontynuowany do 2008 r. Wiedza i refleksja naukowa nad rozwijaniem kompetencji komunikacyjnej uczniów dyslektycznych w ramach edukacji polonistycznej znalazła swoje odzwierciedlenie w moich pracach badawczych i działalności praktycznej, jak również podczas konferencji naukowych (Boksa 2000, 2004, 2007, 2008, 2010, 2015, 2017, 2018). W trakcie trwania badań oraz wdrażania tego projektu ulepszałam oraz weryfikowałam funkcjonalność i zasadność wykonywania niektórych ćwiczeń językowych na lekcjach języka polskiego w koicydencji z przyrostem poziomu kompetencji komunikacyjnej u badanych uczniów. I tak wyłoniło się nowe przedsięwzięcie naukowe, którym kierowałam „Systemowy trening językowa – STJ-Dysleksja” stanowiąca część pracy badawczej: *Komunikacja językowa w normie i zaburzeniach – ujęcie multidyscyplinarne*, nr 611494 finansowanej przez MNiSW art.111 ust.1 pkt.2 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prezentowany w tym projekcie sposób oceny dysleksji oraz planowanie terapii powiązałam z zaburzeniami systemu językowego, kompetencji komunikacyjnej oraz rozwojem świadomości językowej dziecka zagrożonego dysleksją już na wstępie nauki szkolnej. Za ilustrację może posłużyć podoktorska monografia naukowa, w której zaktualizowałam stan wiedzy na temat językowych źródeł dysleksji rozwojowej.

- Boksa E. (2019). *Systemowy trening językowy- STJ-dysleksja. O rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej uczniów dyslektycznych w starszych klasach szkoły podstawowej w ramach edukacji polonistycznej*. Kielce: Wydawnictwo UJK, ss. 200. ISBN 978-83-7133-824-3 [100 pkt].

Muszę dodać, że całość materiału źródłowego wykorzystanego do badań opisanych w powyższej pracy była zgromadzona na nowo, od czasu działań badawczych przeprowadzanych podczas doktoratu udoskonaliłam też metodologię badań, również ujęcie zagadnień

przedstawionych na temat dysleksji w monografii ma aktualny charakter. W listopadzie w 2018 r. współorganizowałam konferencję i warsztaty naukowe pod nazwą *Dysleksja rozwojowa w świetle najnowszych badań*. Zaprosiłam do współpracy prof. zw. Grażynę Krasowicz-Kupis oraz dr Katarzynę Wiejak z Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie, aby w sposób teoretyczny i praktyczny przedstawiły kieleckiemu środowisku naukowemu i edukacyjnemu baterię testów językowych wykorzystywanych w diagnozie dysleksji rozwojowej oraz zaprezentowały etapy badań lingwistycznych, dzięki którym można wychwycić trudności w czytaniu i pisaniu. Ponowne przetworzenie i zebranie materiału empirycznego pozwoliło spojrzeć na analizowane problemy związane z dysleksją rozwojową z perspektywy interdyscyplinarnej, pozwalającej na szersze wnioskowanie. Aktualne dane naukowe (Krasowicz-Kupis, Stańczak, 2014; Krasowicz-Kupis, Wiejak, 2018) przyczyniły się do rewizji pewnych tez na temat dysleksji propagowanych w literaturze pedagogicznej ubiegłego wieku. Dotyczy to zwłaszcza publikacji Haliny Spionek, która twierdziła, że trudności w czytaniu i pisaniu są spowodowane deficytami rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych obliczanymi w stosunku do wieku dziecka, ocenianymi w stosunku do jego ogólnego poziomu umysłowego (1970, s. 222); powtórzone badania nie wykazały istotnego związku pomiędzy wspomnianymi funkcjami a dysleksją.

Zgłębianie tematyki zaburzeń w czytaniu i pisaniu połączyłam także z czynnym uczestnictwem w konferencjach naukowych, między innymi:

- 2016: „Kreatywnie o czytaniu”. Kielce. Referat, wystąpienie plenarne: Jak porozumiewa się pokolenie Google. [ 2 pkt]
- 2016: „Kreatywność- fakty i mity”, Kielce. Referat: Śmiech- przeszkadza czy pomaga w tworzeniu. [ 2 pkt]
- 2016: „Przestrzeń biblioteki, przestrzeń kultury”, Kielce. Referat, wystąpienie plenarne: Rola bajek terapeutycznych w rozwijaniu kompetencji pragmalingwistycznej osób z różnymi zaburzeniami komunikacji. [ 2 pkt]
- 2018: Narracja w teorii i praktyce logopedycznej. Siedlce. Referat, wystąpienie plenarne: Narracja w kontekście dysleksji rozwojowej. [2 pkt]
- 2018: Dysleksja rozwojowa w świetle najnowszych badań. Referat: Dysleksja rozwojowa jako zaburzenie przetwarzania języka. [2 pkt]

Równolegle do wskazanych wyżej aktywności naukowych poszukiwałam nowych perspektyw badawczych do rozwijania wiedzy na temat kompetencji komunikacyjnej. Od czerwca 2021r.



na zlecenie Instytutu Badań Edukacyjnych przeprowadzam badania nad rozwojem poznawczym dzieci, w tym pamięci, funkcji językowych i wykonawczych w związku z opracowaniem i upowszechnieniem narzędzi diagnostycznych do oceny zdolności poznawczych dzieci i młodzieży. Celem badania jest normalizacja narzędzi diagnostycznych odnoszących się do funkcji poznawczych dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, czyli opracowanie wystandaryzowanych norm oraz profili funkcjonowania dla poszczególnych grup wiekowych dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W badaniach prowadzonych z moim udziałem uczestniczą dzieci dyslektyczne oraz z zaburzeniami komunikacji językowej. Działania te są podejmowane w ramach projektu współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego. Projektem ze strony IBE kierują prof. dr hab. Grażyna Krasowicz-Kupis i dr Katarzyna Wiejak, a ze strony Uniwersytetu SWPS za powodzenie przedsięwzięcia odpowiada prof. dr hab. Grzegorz Sędek i dr Magdalena Kaczmarek.

## 5.2 Funkcja lokucyjna w mózgowym porażeniu dziecięcym i opóźnionym rozwoju mowy

Drugi obszar moich zainteresowań naukowych dotyczący zbadania prymarnych, bazowych czynników odpowiadających za biomechanikę funkcji wspomagających komunikacyjne możliwości lokucyjne, czyli połykanie i oddychanie. W tym okresie moja aktywność dydaktyczna, naukowa i organizacyjna wiązała się ze stwarzaniem takich warunków do rozwoju komunikacji moich podopiecznych, w których dochodzi do integracji wiedzy wielospecjalistycznej. Znalazło to odzwierciedlenie m. in. w poniższej monografii, ale i artykułach szerzej wyjaśniających złożoność zagadnień o podstawach komunikacji. Ustalenia w tym zakresie opublikowałam w monografii na temat lokucyjnych możliwości dzieci i młodzieży dotkniętych zaburzeniami połykania:

- Boksa E. (2016). *Dysfagia z perspektywy zaburzeń komunikacji językowej u dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami sprzężonymi*. Kraków: Libron, ss. 178. ISBN 978-83-65705-12-9

W badaniach dotyczących dysfagii na gruncie językoznawczym istotny był fakt, że wciąż ten temat pozostawał w sferze poszukiwań diagnostycznych oraz terapeutycznych. Na przekór mnogości wypracowanych metod rehabilitacyjnych brakowało właściwej procedury do oceny głębokości dysfagii w odniesieniu do zaburzeń komunikacyjnych u osób z niepełnosprawnościami sprzężonymi. Piśmiennictwo polskie koncentrowało się głównie na zależnościach pomiędzy niewłaściwie realizowanymi funkcjami pokarmowymi

a fonologiczną płaszczyzną języka. Między innymi wiedza o procesach przyjmowania płynów i pokarmów przedstawiona w kontekście terapii mowy oraz poprawy funkcji orofacjalnych została wnikliwie zaprezentowana w monografii profesor Danuty Pluty-Wojciechowskiej (2013) „*Zaburzenia czynności prymarnych i artykulacji. Podstawy postępowania logopedycznego*” oraz publikacjach poruszających problemy z przyjmowaniem płynów i pokarmów przez osoby z rozszczepem wargi i podniebienia. Istotny wkład w metodologię językoznawczą poświęconą zaburzeniom komunikacji językowej u osób z mózgowym porażeniem dziecięcym wnieśli Mirosław Michalik oraz Urszula Mirecka, dążący do pokazania zjawiska dyzartrii, często współwystępującego z dysfagią, od strony biologicznej, poznawczej, komunikacyjnej i społecznej. Literatura obcojęzyczna opisywała procedury diagnostyczne dysfagii w kontekście medycznym i fizjoterapeutycznym jedynie z nieznacznym zarysowaniem aspektu lingwistycznego, pomijając w szerszym zakresie aspekt komunikacyjny.

Stało się to podstawą do opracowania i zaimplementowania przeze mnie autorskiego narzędzia *Skali objawów dysfagii* w kontekście różnych poziomów komunikacji, opisanego w niniejszej monografii i przeznaczonego dla populacji dzieci polskich. Cel moich badań stanowiło wyjaśnienie tego, w jaki sposób osoby z porażeniem mózgowym, z niepełnosprawnościami sprzężonymi radzą sobie z jedzeniem i piciem w życiu codziennym i jaki sposób komunikacji preferują. Dlatego też na gruncie polskim, analizując jakość życia dzieci i młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie z niepełnosprawnościami sprzężonymi, podjęłam tematykę dysfagii na tle zaburzeń komunikacyjnych u osób z mózgowym porażeniem dziecięcym. Warto dodać, że wspomniana monografia o dysfagii jest polecana słuchaczom studiów podyplomowych z neurologopedii.

Problematyka zaburzeń mechaniki połykania na tle dysfunkcji komunikacyjnych i językowych stanowiła przedmiot moich wieloletnich badań, które opisałam w artykułach bazujących na prowadzonych w latach 2009–2019 projektach naukowo-terapeutycznych: „*Dziecko, które dobrze je, dobrze mówi*” i „*Więcej umiem, wiem i rozumiem*”, (których byłam pomysłodawcą i kierownikiem), projekcie „*Problematyka komunikacji i jej zakłóceń w polszczyźnie*” nr 611452.00, realizowanym w latach: 2014 – 2015, dotowanym przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego; oraz wieloletnich obserwacjach jakości życia dzieci i młodzieży z mózgowym porażeniem dziecięcym, a także osób starszych.

Reprezentatywne dla tej problematyki są następujące publikacje:

- Boksa E. (2020). *Metoda bazalna w terapii u osób starszych* [w:] Milewski S., Kaczorowska-Bray K., Kamińska B. (red.) *Starość - język – komunikacja. Nowe obszary logopedii*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 313-330. ISBN 978-83-8206-042-3. [20 pkt]
- Boksa E., Poczęta A. (2018). *Funkcje orofacjalne u dzieci z asymetrią ułożeniową objętych wczesnych interwencją terapeutyczną*, *Logopedia* 47-2, s. 203-210. [14 pkt]
- Boksa E. (2018). *Perspektywy badań nad normą językową osób z niepełnosprawnościami sprzężonymi* [w:] Zbróg P. (red.). *Wybrane aspekty badań nad normą językową*. Kraków: Libron, s. 212-231. ISBN 978-83-65705-63-1. [5 pkt]
- Boksa E. (2016). *Ślinotok i zaburzenia komunikacji u pacjentów cierpiących na dysfagię*, *Studia Pragmalingwistyczne* 8, s. 271-282; [3 pkt]
- Boksa E. (2015). *Ocena zaburzeń połykania i komunikowania się u osób z mózgowym porażeniem dziecięcym cierpiących na dysfagię* [w:] Kurowska M., Wolańska E. (red.). *Metody i narzędzia diagnostyczne w logopedii*. Warszawa: Elipsa, s. 228-236. ISBN 978-83-8017-059-9. [5 pkt]
- Boksa E., Zbróg Z. (2012/2013). *Diagnoza neurologopedyczna w dysfagii*, współautor: Zbróg Z. [w:] Boksa E., Michalska A., Zbróg P. (red.), *Aktualne problemy diagnozy i terapii dzieci i młodzieży ze sprzężonymi niepełnosprawnościami i zaburzeniami rozwojowymi oraz opieki nad nimi*. Kraków: Libron, s. 239-248. ISBN 978-83-64275-04-3. [5 pkt]
- Boksa E., Michalska A., Zbróg P. (red.). (2012/2013): *Aktualne problemy diagnozy i terapii osób z niepełnosprawnościami sprzężonymi i zaburzeniami rozwojowymi oraz opieki nad nimi*. Kraków: Libron, ss. 255. ISBN 978-83-64275-04-3. [2,5]
- Boksa E., Michalska A. (red.). (2012) *Aktualne problemy diagnozy i terapii osób z niepełnosprawnościami sprzężonymi oraz opieki nad nimi*. Kraków: Libron, ss. 314. ISBN: 836219653X, 9788362196531. [5 pkt]
- Boksa E. (2016). *Dysfagia z perspektywy zaburzeń komunikacji językowej u dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami sprzężonymi*. Kraków: Libron, ss. 178. ISBN 978-83-65705-12-9 [25 pkt].

Wyniki badań nad trudnościami w przyjmowaniu pokarmów, motorycznymi i biomechanicznymi aspektami narządów mowy prezentowałam podczas konferencji seminariów naukowych, których wielokrotnie byłam organizatorem:

- 2010 r. Aktualne problemy opieki, diagnozy i terapii osób z niepełnosprawnościami sprzężonymi- organizacja I Ogólnopolskiej Konferencji Naukowo-Szkoleniowej – org. PSOUU, UJK. Sekretarz komitetu organizacyjnego. 5 pkt
- 2011 r. 14.10.: Aktualne problemy opieki, diagnozy i terapii osób z niepełnosprawnościami sprzężonymi- organizacja II Ogólnopolskiej Konferencji Naukowo-Szkoleniowej – org. PSOUU, UJK. Sekretarz komitetu organizacyjnego. 5 pkt
- 2013. 06.11-05.11: Ściany między nami. Zakłócenia w komunikacji międzyludzkiej. Sekretarz komitetu organizacyjnego. 0,5 pkt
- 2015. 24.04. Jak to dobrze powiedzieć? Różnorodne aspekty komunikacji. Przewodnicząca komitetu organizacyjnego. 0,5 pkt

Warto nadmienić, że program tej konferencji powstał w oparciu o zamierzenia badawcze projektu, którym kierowałam: *„Jak skutecznie prosić? Jak grzecznie inicjować rozmowę?* (realizowanego w latach: 02.01.2013; 31.12.2016, finansowanego przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego). Wyniki badań, które były prezentowane podczas tego przedsięwzięcia dotyczyły inicjowania dialogu oraz sposobów realizowania różnych funkcji języka oraz uzupełnienia i wstępnej klasyfikacji materiału językowego dotyczącego sposobów rozpoczynania dialogu we współczesnym języku polskim, co w przyszłości zaowocowało opracowaniem metodologii badań nad funkcją fatyczną w spektrum autyzmu i znalazło odniesienie w głównym dziele naukowym *„Autyzm jako zaburzenie mechanizmu interakcji społecznej. Od filogenezy do ontogenezy języka”* (Boksa 2020). W kontekście omawianej problematyki, trzeba wspomnieć również o przygotowanych z moim udziałem poniższych konferencji:

- 2016. 17.04. Diagnoza i terapia zaburzeń komunikacji u osób z rozszczepem wargi i podniebienia. Przewodnicząca komitetu organizacyjnego.
- 2017. 25.11-26.11. Zrozumieć dziecko znaczy pomóc rodzinie. Przewodnicząca komitetu organizacyjnego.
- 2017: 25.11. „Zrozumieć dziecko znaczy pomóc rodzinie”. Kielce. Referat: Ocena stanu funkcjonowania dzieci z ciąż wczesniaczych pod kątem rozwoju możliwości artykulacyjnych.

### **5.3 Filogeneza i ontogeneza języka**

Jednakże najważniejszym rezultatem mojego rozwoju naukowego jest zainteresowanie badawcze niewyzyskaną jeszcze w językoznawstwie kategorią nad filogenezą języka wywodzącą się z teorii interakcji językowej oraz antropologii języka. Od roku 2011 systematycznie zgłębiam wiedzę na temat założeń tej koncepcji oraz jej metodologicznych aspektów. Korzystanie z wielu interdyscyplinarnych źródeł wiedzy pozwoliło mi uświadomić sobie z jednej strony ogromną jej złożoność, z drugiej strony zaś możliwości, jakie daje ona w konfrontacji z ciągle nierozwiązanymi dylematami nad pochodzeniem języka, występowaniem opóźnionego rozwoju mowy u dzieci, czy też zaburzeń kompetencji komunikacyjnej u osób ze spektrum autyzmu. Uznałam, że wskazana przez mnie hipoteza o reorientacji intencji komunikacyjnej stwarza nowatorską perspektywę teoretyczną oraz metodologiczną dla dalszych badań nad autyzmem. Może też stanowić interesujące źródło nowych wyjaśnień dla starych problemów językoznawczych nad źródłem intencji komunikacyjnej w ogóle.

W związku z powyższym brałam w udział w wielu inspirujących konferencjach naukowych, takich jak:

- 2013: 13.09-15.09 „Metody i narzędzia diagnostyczne w logopedii”, Warszawa. Referat: Skala objawów dysfagii w diagnostyce postępowania neurologopedycznego. [2 pkt]
- 2014: 10.04-12.04 „IV International Conference of Pragmatic Communication”, Szczecin. Referat: Zaburzenia kompetencji komunikacyjnej u osób z agenezją ciała modelowanego. [3 pkt]
- 2014: 12.12. „Fascynujący Świat Nauki”, Kielce. Referat, wystąpienie plenarne: Projekt badawczy pn. Z pasja o pasji, czyli nadać życiu sens- wyniki z badań. [2 pkt]
- 2015: 17.03-18.03. „Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przestrzeni informacyjnej”, Podzamcze Chęcińskie. Referat: Wpływ wysokich technologii na rozwój komunikacji i języka współczesnych nastolatków- płaszczyzna neurolingwistyczna. [2 pkt]
- 2015: 24.04. „Jak to dobrze powiedzieć”, Kielce. Referat, wystąpienie plenarne: Jak uczy się mózg? Stare i nowe ujęcie mózgowej organizacji funkcji językowych. [2 pkt].
- 2015: 11.09.- 13.09. „Metody i techniki terapii logopedycznej. Od teorii do praktyki.” Referat: Propozycje rozwiązań terapeutycznych u pacjentów z dysfagią nadmiernie śliniających się. [2 pkt]

- 2015: 02.11-03.11: „Koziołek Matołek i inne bajkowe zwierzęta w tekstach kultury”. Referat, wystąpienie plenarne: Bajki zwierzęce w terapii logopedycznej. [ 2 pkt]
- 2015: 21.11.: „Dysfagia w teorii i praktyce”, Kielce. Referat: Logopedyczna terapia dysfagii. [ 2 pkt]
- 2016: 07.12. „Przestrzeń biblioteki, przestrzeń kultury”, Kielce. Referat, wystąpienie plenarne: Rola bajek terapeutycznych w rozwijaniu kompetencji pragmalingwistycznej osób z różnymi zaburzeniami komunikacji. [ 2 pkt]
- 2017: 29.09.-30.09 „XV Ogólnopolska Konferencja Logopedyczna: Logopedia- Tradycja i Perspektywy Rozwoju”. Warszawa. Referat: Zaburzenia kompleksu ustno-twarzowego u dzieci z obniżonym napięciem posturalnym. [ 2 pkt]
- 2017: 21. 10.-22.10 „XX Kongres PTN- Mózg-Język-Zachowanie”. Kielce. Referat: Multimodalność komunikacji międzyludzkiej z perspektywy filogenezy języka. [ 2 pkt]
- 2017: 06.11- 07.11 „ Naukowe badanie normy współczesnej polszczyzny”. Kielce. Referat: Perspektywy badań nad normą językową osób z niepełnosprawnościami sprzężonymi. [ 2 pkt]
- 2018: 08.08.- 11.08. 16th Conference of the European Council for High Ability (ECHA) in Dublin 2018. Referat: Styles of learning people with developmental dyslexia and narrative skills. [3 pkt]
- 2018: 28.09-29.09. Narracja w teorii i praktyce logopedycznej. Siedlce. Referat, wystąpienie plenarne: Narracja w kontekście dysleksji rozwojowej. [2 pkt]
- 2018: 16.11. Wczesna interwencja leczniczo-terapeutyczna- 40 lat doświadczeń. Referat, wystąpienie plenarne: Mechanizm interakcji u dzieci ze spektrum autyzmu. [2 pkt]
- 2018: 19.11- 20.11. Dysleksja rozwojowa w świetle najnowszych badań. Referat: Dysleksja rozwojowa jako zaburzenie przetwarzania języka. [2 pkt]
- 2020. 21.05.-22.05. XXVIII Międzynarodowe Kolokwium Sławistyczne. Lwów. Referat: Kooperatywne aspekty języka z perspektywy jego ewolucji- na przykładzie języka polskiego. [0 pkt]

Regularny udział ( od 2019) w seminarium PAN Komisji Zaburzeń Mowy prowadzonym przez dr hab. Jolantę Panasiuk utwierdziły mnie w przekonaniu dalszego rozwoju zawodowego. Zaowocowało to moim wystąpieniem „Zachowania prewerbalne w procesie diagnozowania

spektrum zaburzeń autystycznych” na Konferencji Zespołu Rozwoju i Zaburzeń Mowy Rady Języka Polskiego PAN „LOGOPEDIA JAKO NAUKA. Przedmiot i metodologia badań” w dn. 20-21 września 2021. Od początku mojej drogi koncentrowałam się na problematyce kompetencji językowych i komunikacyjnych. Koncepcja badań własnych naturalnie łączyła się więc z posiadanymi przez mnie doświadczeniami najpierw w charakterze nauczyciela języka polskiego organizującego środowisko rozwoju językowego i komunikacyjnego uczniów z klas IV-VI oraz I-III gimnazjum, potem neurologopedy torującej mowę, język i komunikację u osób z zaburzeniami komunikacji o podłożu rozwojowym, by wreszcie jako nauczyciel akademicki, autor programu studiów logopedycznych, kierownik studiów podyplomowych oraz opiekun praktyk logopedycznych z ramienia uczelni oraz promotor pomocniczy przy procedurze doktorskiej stwarzać przyszłym językoznawcom i logopedom jak najlepsze środowisko do uczenia się zawodu, zarówno na uczelni, jak i w przyszłym miejscu pracy. Uczestnictwo podczas konferencji naukowych, udział we wspomnianych projektach naukowych pozwoliły mi na doskonalenie mojego warsztatu badawczego i odnowienie wiedzy dotyczącej metodologii badań lingwistycznych, łączących podejście jakościowe z ilościowym.

Od roku 2013 prowadzę więc badania poprzeczne na próbie dzieci i młodzieży z zaburzeniami komunikacji w województwie świętokrzyskim, korzystając z procedur badawczych wypracowanych dla badania interakcji językowej. Rezultaty tych badań analizowane są w monografii przedstawianej jako główne osiągnięcie naukowe „*Autyzm jako zaburzenie mechanizmu interakcji społecznej. Od filogenezy do ontogenezy języka*”. Jednocześnie poszukiwałam skutecznych metod badania interakcji językowej. Kierowałam się przy tym ustaleniem, że o doborze metod i charakteru badania decyduje badacz, stosownie do pojętego problemu badawczego. Publikacje z omawianego obszaru stanowią integralną część mojego dorobku naukowego. Są to:

- Boksa E. (2021), „*Przyciskanie guzika*”, czyli o negacji w komunikacji dziecka ze spektrum autyzmu [w:] Boksa E., Kominek A. (red.) *Zaburzenia komunikacyjne osób ze spektrum autyzmu. Od teorii do praktyki*. Kraków: Libron, s. ISBN [20 pkt]
- Boksa E. (2018). *Autyzm jako zaburzenie mechanizmu interakcji społecznej w kontekście działań terapeutycznych* [w:] Kominek A. (red.). *Otwórzmy świat.... O komunikacji, kontakcie ze światem i zaburzeniach osób ze spektrum autyzmu*. Kielce: Instytut Filologii Polskiej, s. 119-130. ISBN 978 –83- 9517-362-2. [5 pkt]
- Boksa E. (2016). *Ocena poziomu kompetencji komunikacyjnej „pokolenia Google” z perspektywy nowoczesności i postępu* [w:] Babiarczyk Z.M., Giermakowska A., Bidziński

K. (red.). Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przestrzeni informacyjnej. Kraków: Impuls, s. 101-114. ISBN 978-83-8095-070-2. [5 pkt]

- Boksa E. (2020). *Kooperatywne aspekty komunikacji osób podejrzanych o spektrum autyzmu*, Logopedia, 41/1, s. 121-136. [40 pkt]
- Boksa E., Kołodziejczyk J. (2019). *Plotka z perspektywy interakcji językowej*, Studia Filologiczne 32, s. 291-305 [40 pkt]
- Boksa E. (2019). *Multimodalność komunikacji międzyludzkiej*, Etnolingwistyka 31, s. 87-100. [40 pkt]
- Boksa E. (2015). *Zakłócenia kompetencji pragmatycznej u dzieci i młodzieży z wadą ciała modzełowatego*, Annales Neophilologarum 8, 2015 [7 pkt]

Powyższe artykuły z lat 2015-2020 (oryginalne artykuły naukowe teoretyczne, przeglądowe oraz empiryczne) dotyczą badania języka i komunikacji w różnych okresach życia człowieka, z uwzględnieniem teoretycznych i metodologicznych podstaw interakcji językowej. Pokazują obierane przez mnie kierunki badań w poszukiwaniu formuły badań nad szeroko pojętą komunikacją oraz intencją komunikacyjną w kontekście interakcji językowej. W szczególności zainteresowałam się możliwością aplikacji teorii interakcji językowej w diagnozie i terapii zaburzeń komunikacyjnych oraz opisanu procesu nabywania języka u osób z różnymi zaburzeniami komunikacji.

Teoria reorientacji intencji komunikacyjnej, którą propaguję, jest koncepcją złożoną, uzupełniającą teorię interakcji językowej, co sprawia, że może być aplikowana na rzecz wyjaśniania procesów dotyczących interakcji językowej i przekształcania tej teorii w ramach różnych dyscyplin naukowych w odniesieniu do różnych grup społecznych oraz wiekowych. Trzeba dodać, że pomocna w przedstawieniu zarysu tej koncepcji okazała się współpraca na rzecz prowadzenia analiz interdyscyplinarnych, na skrzyżowaniu nauk społecznych, nauk o zdrowiu, a nawet nauk ścisłych. Dowodzą tego następujące artykuły:

- Michalska A., Boksa E., Wendorff J. (2012). *Jakość życia dzieci i młodzieży z mpdz. Cz. III- Rodzinne uwarunkowania społeczno-demograficzne* [w:] Neurologia Dziecięca 43, s. 49-58. [12]
- Michalska A., Wendorff J., Boksa E., Wiktor P.J. (2012). *Jakość życia dzieci i młodzieży z mpdz. Cz. II- Wybrane uwarunkowania kliniczne*. [w:] Neurologia Dziecięca 43, s. 39-48. [12]



- Michalska A., Boksa E., Wendorff J. (2012). *Jakość życia dzieci i młodzieży z mpdz. Cz. I- Wybrane uwarunkowania społeczno-demograficzne.* [w:] Neurologia Dziecięca 42/2012, s. 35-44. [12]
- Michalska A., Wendorff J., Stradomska A., Sabat J., Biskupska-Kostecka M., Boksa E. (2012). *Świadomość obecności problemów zdrowotnych i edukacyjnych uczniów z padaczką- wyniki badań własnych przeprowadzone wśród nauczycieli z terenu województwa świętokrzyskiego* [w:] Neurologia Dziecięca 42, s. 23-33. [12pkt]
- Boksa E. (2014). *Trudności w komunikowaniu się dzieci i młodzieży z mózgowym porażeniem dziecięcym w opinii specjalistów* [w:] Hamerlińska-Latecka A., Karwowska M. (red.). *Interdyscyplinarność w logopedii.* Gliwice: Komlogo, s. 188-207. ISBN 978-83-61339-80-9. [5 pkt]
- Boksa E. (2020). *Komunikacja dzieci i młodzieży z mózgowym porażeniem dziecięcym i niepełnosprawnością intelektualną na tle oceny jakości życia,* Logopedia Silesiana, 9, s. 14-27. [20 pkt]

Przedmiot tych badań, opisany w powyższych artykułach, stanowiła analiza jakości życia (w tym jakości komunikacyjnej) dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami sprzężonymi. W ramach badań nad komunikacją wykorzystałam skalę Communication Classification System (CFCS) for Individuals with Cerebral Palsy (System klasyfikacji umiejętności komunikacyjnych osób z mpdz) do opisu oraz oceny umiejętności komunikacyjnych dzieci i młodzieży z mózgowym porażeniem dziecięcymi (mpdz) ze współwystępującą niepełnosprawnością intelektualną (Hidecker MJC., Paneth N., Rosenbaum P. 2009). Celem wspomnianych opracowań było więc przedstawienie wyników wielospecjalistycznej diagnozy możliwości komunikacyjnych osób z mpdz jako punktu wyjścia do pogłębionej diagnozy i terapii logopedycznej. Owa interdyscyplinarność stanowiła w tych badaniach nową jakość, ponieważ istotna wydała się ujednolicona ocena poziomu komunikacyjnego badanego przez zespół terapeutyczny ( a nie tylko językoznawcę, czy też logopedę) w celu identyfikacji problemu i wprowadzenia systematycznej interwencji logopedycznej. Wykorzystanie aktualnej, interdyscyplinarnej wiedzy na temat biologicznych i społecznych mechanizmów wpływających na język i komunikację, zostało również uwzględnione w badaniach nad kompetencją komunikacyjną osób starszych:

- Boksa E., Cuprych R. (2020). *Wieloaspektowe podłoże zmian językowo-komunikacyjnych u osób w podeszłym wieku,* Nowa Audiofonologia 4, s. 11-21. [3 pkt]

- Boksa E., Cuprych R. (2020). *Językowe ujęcie „Boga” w sferze duchowej człowieka starszego. Aspekt epistemologiczno-kognitywny* [w:] Milewski S., Kaczorowska-Bray K., Kamińska B. (red.) *Starość - język – komunikacja. Nowe obszary logopedii*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 217-241. ISBN 978-83-8206-042-3.[20 pkt]

Poznanie podłoża i charakterystyki zmian językowych, które mogą pojawić się w omawianej grupie, umożliwi logopedom, terapeutom i językoznawcom odróżnienie zmian, które w mowie pojawiają się naturalnie z wiekiem, od tych, które mogą stanowić symptom chorób neurodegeneracyjnych. Ponadto pragnę zwrócić uwagę, jak ważne w przypadku osób w podeszłym wieku jest usprawnianie ich kompetencji językowych i komunikacyjnych poprzez angażowanie tych osób we wspólnotowe działania, uczestnictwo w kulturze oraz udział w treningach usprawniających pamięć, mowę i myślenie.

Kolejne interdyscyplinarne zamierzenia badawcze, których podstawę teoretyczną i metodologiczną stanowi teoria interakcji językowej, dotyczyły analizy wydźwięku emocjonalnego w komunikacji. Zaowocowało to artykułem: *Milczenie jako działanie komunikacyjne* [w:] M. Marczevska, H. Mijas (red.), *W kręgu języka i kultury*, Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, s. 109-118 oraz moim udziałem badawczym w projekcie EMOTICA AI Projekt Inteligentny System Contact Center-EMOTICA. AI. POIR 04-01.04-00-0079/19. Kierownik projektu: Mirosław Płaza, Politechnika Świętokrzyska<sup>1</sup>. W ramach tego projektu czynnie uczestniczyłam w działaniach badawczych związanych z klasyfikacją emocji w analizowanych próbkach danych pochodzących z około 5 tysięcy komunikatów głosowych oraz tekstowych. Obecnie, po wykonaniu dwóch ekspertyz lingwistycznych w przygotowaniu są następujące artykuły

- Płaza M., Pawlik Ł., Deniziak S., Boksa E. (2021), *Metoda poprawy skuteczności bota poprzez rozpoznawanie ukrytych intencji Klientów w konwersacjach Contact Center*.
- Boksa E., Płaza M., Pawlik Ł.(2021). *Rozpoznawanie intencji jako podstawowy problem komunikacyjny w dialogu pomiędzy agentem i klientem oraz voicebotem i klientem*.

---

<sup>1</sup> Tytuł projektu: EMOTICA AI – Inteligentny System Contact Center. Opracowanie innowacyjnego i inteligentnego systemu informatycznego EMOTICA AI będącego rozwiązaniem contact center klasy premium opartym o technologie z zakresu sztucznej inteligencji, uczenia maszynowego, metody przetwarzania języka naturalnego oraz analityki Big Data. Akronim projektu: EMOTICA AI Program Operacyjny Inteligentny Rozwój 2014-2020, Oś priorytetowa: IV. Zwiększenie potencjału naukowo-badawczego, Działanie 4.1 Badania naukowe i prace rozwojowe, Poddziałanie 4.1.4 Projekty aplikacyjne Umowa z Narodowym Centrum Badań i Rozwoju: POIR.04.01.04-00-0079/190 z dnia 29-09-2020 r.

Systemy Contact Cenetr coraz częściej korzystają z rozwiązań inteligentnych voicebotów oraz chatbotów. Rozwiązania te stale się rozwijają i stają się coraz bardziej doskonałe. Jednym z głównych zadań wirtualnego asystenta jest rozpoznawanie intencji klienta. Poprawność rozpoznawania intencji powinna osiągać jak najwyższy poziom, gdyż wraz ze wzrostem skuteczność rozpoznania intencji, wzrasta skuteczność obsługi klienta. Celem pracy badawczej w tym projekcie jest zaproponowanie nowej metody rozpoznawania intencji klienta. Metoda ta w swojej funkcjonalności uwzględnia emocje towarzyszące poszczególnym konwersacjom, co stanowi nowe podejście do problemu rozpoznawania intencji oraz określania przez boty głównego tematu rozmowy (tak zwanego *flow*). Opracowana metoda dedykowana jest bezpośrednio do zastosowań w branży związanej z obsługą klienta. Analiza lingwistyczna pokazała wyraźny wpływ emocji towarzyszących konwersacjom na poprawność funkcjonowania wirtualnych asystentów. Uzyskane wyniki wskazują na możliwość poprawy prawidłowych akcji wykonywanych przez boty nawet na poziomie 40%.

W obszarze badań dotyczących teorii interakcji językowej realizuję więc kolejne przedsięwzięcia. Można założyć, że nie są to ostatnie autorskie projekty związane z badaniami nad interakcją językową i poszukiwaniem źródeł intencji komunikacyjnej. Ma to związek z wielością kategorii, procesów i zjawisk, które należałoby poznać, a każdy w swojej dynamice, by współtworzyć najbardziej pełny obraz kategorii związanej z teorią reorientacji intencji komunikacyjnej.

#### Odniesienia do literatury

Abramowicz M. (1979), Formuły a rola gestu w komunikacji ustnej według Marcela Jousse'a, *Literatura Ludowa*, 1/3, s. 43-52.

Baron-Cohen S. (1987), Autism and symbolic play, *British Journal of Developmental Psychology*, 5, s. 130-148.

Bates E. (1976), *Language and context. Studies in the acquisition of pragmatics*, New York: Academic Press.

Bates E., Benigni L., Bretherton I., Camaioni L. i in. (1979), Cognition and communication from 9-13 months, correlational findings, [w:] The emergence of symbols: cognition and communication in infancy, ed. E.D. Bates, New York.

Błaszynski J. (2014), Biologiczne uwarunkowania rozwoju komunikacji-mowy i języka dzieci z całościowymi zaburzeniami w rozwoju: autyzmem i zespołami ze spektrum autyzmu [w:] Biomedyczne podstawy logopedii, red. Milewski S., Kuczkowski J., Kaczorowska- Bray K., Gdańsk, s. 311-330.

Brocki M. (2001), Język ciała w ujęciu antropologicznym, Wrocław: Astrum.

Bruner J.S. (1983), Child's Talk, New York: W.W. Norton.

Chomsky N. (1982), Zagadnienia teorii składni, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Clark H. (1996), Using Language, Cambridge: Cambridge University Press.

Dunbar R. (2017), Pchły, plotki a ewolucja języka. Kraków: Copernicus Center Press.

Eagan K., PGY-2. Validation of the Modified Checklist for Autism in Toddlers, Revised With Follow-up (M-CHAT-R/F),

<http://rileyresidentjournalclub.wordpress.com/2014/02/04/validation-of-the-modified-checklist-for-autism-in-toddlers-revised-with-follow-up-m-chat-rf/>

[dostęp: 13.10.2014].

Frazier T.W., Youngstrom E.A., Speer L. i wsp. Validation of Proposed DSM-5 Criteria for Autism Spectrum Disorder. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry: 2012: 51: 28-40.

Gaugler T., Klei L., Sanders S. (2014), Most genetics risk for Autism Resides with Common variation, Nature Genetics, 46, s. 881-885.

Gibbs V., Aldridge, F., Chandler, Brief F. (2012), Report: An Exploratory Study Comparing Diagnostic Outcomes for Autism Spectrum Disorders under DSM-IV-TR with the Proposed DSM-5 Revision Detail Only Available, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42 (8), s. 1750-1756.

Grabias S. (2005), Interakcja językowa i jej uwarunkowania. Perspektywa lingwistyczna, [w:] *Bariery i pomosty w komunikacji językowej Polaków*, J. Bartmiński, U. Majer-Baranowska, Lublin: UMCS, s. 19-43.

Grabias S. (2003, 2019), *Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii*, Lublin: UMCS.

Grabias S. (2019), Język w procesie interakcji. Biologiczne i społeczne uwarunkowania zachowań językowych, [w:] *Język w biegu życia*, red. M. Kielar-Turska, S. Milewski, Gdańsk: Harmonia, s. 60-99.

Grabias S. (2007), Język, poznanie, interakcja. Mowa. Teoria-Praktyka, [w:] *Język, interakcja, zaburzenia mowy. Metodologia badań*, t. II, red. T. Woźniak, A. Domagała, Lublin: UMCS, s. 355-377.

Grice P. (1989), *Studies in the way of words*, Cambridge: Cambridge University Press.

Gut A. (2009), Język a myślenie drugiego rzędu: analiza testów fałszywego przekonania, *Filozofia Nauki*, 17/13, s. 99-119.

Halliday M.A.K. (1970), Language structure and language function [w:] *New horizons in linguistics*, red. J. Lyons, Baltimore: Penguin, s. 140-165.

Hidecker MJC., Paneth N., Rosenbaum P. (2009), Development of the Communication Function Classification System for individuals with cerebral palsy. Poster presented at American Academy for Cerebral Palsy and Developmental Medicine, Conference, Arizona.

Howlin P., S. Baron-Cohen, J. Hadwin, (2010), Jak uczyć dzieci z autyzmem czytania umysłu, Kraków: Wydawnictwo JAK.

Hymes D. (1980), Socjolingwistyka i etnografia mówienia, [w:] Język i społeczeństwo, red. M. Głowiński, Warszawa: Czytelnik, s. 41-82.

Korendo M. (2013), Językowa interpretacja świata w wypowiedziach osób z zespołem Aspergera, Kraków: Omega Stage System- Jędrzej Cieszyński.

Krasowicz-Kupis G., Stańczak J. (2014), Standardy diagnozowania zaburzeń uczenia się na przykładzie dysleksji rozwojowej, Warszawa: IBE.

Krasowicz-Kupis G., Wiejak K. (2009), Problem diagnozowania sprawności intelektualnych w dysleksji [w:] G. Krasowicz-Kupis (red.), Diagnostyka dysleksji, najważniejsze problemy, Gdańsk: Harmonia.

Kurcz I., Tomaszewski P. (2011), Powstanie i ewolucja języka, [w:] Język jako przedmiot badań psychologicznych. Psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka, red. I. Kurcz, H. Okuniewska, Warszawa: Academica, s. 45-65.

Leakey R. (1995), Pochodzenie człowieka, Warszawa: Wydawnictwo CIS, Oficyna Wydawnicza Most

Levinson S., Holler J. (2014), *The origin of human multi-modal communication*, Philosophical Transactions of The Royal Society B., Biological Sciences, s. 1-9 (DOI: 10.1098/rstb.2013.0302).

Levinson S.C (2006), *On the Human Interaction Engine*, [w:] Roots of human sociality: culture, cognition and interaction, ed. N. Enfield, S. Levinson, Oxford. s. 39-69.

Matson J.L., Kozłowski A.M., Hattier M.A., Horovitz M., Sipes M. (2012), DSM-IV vs DSM-5 diagnostic criteria for toddlers with autism. *Developmental Rehabilitation*; 15 (3): 185–190.

McPartland J.C., Reichow B., Volkmar F.R. (2012), Sensitivity and Specificity of Proposed DSM-5 Diagnostic Criteria for Autism Spectrum Disorder, *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51 (4), s. 368-383.

Michalik M. (2011), *Kompetencja składniowa w normie i w zaburzeniach*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Michalik M. (2015), *Mózgowe porażenie w teorii i praktyce logopedycznej*, Gdańsk: Harmonia.

Mirecka U. (2013), *Dyzartria w mózgowym porażeniu dziecięcym. Segmentalna i suprasegmentalna specyfika ciągu fonicznego a zrozumiałość wypowiedzi w przypadkach dyzartrii w mózgowym porażeniu dziecięcym*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Ninio A., Snow C.E. (1996), Prelinguistic communication and the transition to speech, [w:] *Pragmatic development*, ed. A. Ninio, C.E. Snow, Colorado, s. 45-57.

Pluta A., Łojek E. (2014), *Architektura funkcjonalna teorii umysłu. Podejście neuropsychologiczne*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski.

Pluta-Wojciechowska D. (2011), *Mowa dzieci z rozszczepem wargi i podniebienia*, Kraków.

Pluta-Wojciechowska D. (2013), *Zaburzenia czynności prymarnych i artykulacji. Podstawy postępowania logopedycznego*, Bytom.

Robins D.L., Casagrande K., Barton M. i in. (2014), Validation of the modified checklist for Autism in toddlers, revised with follow-up (M-CHAT-R/F), *Pediatrics*, 133/1, s. 37-45.

Rothenbuhler E.W. (2003), *Komunikacja rytualna. Od rozmowy codziennej do ceremonii medialnej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Rynkiewicz A., Kulik M. (2013), Wystandardyzowane, interaktywne narzędzia do diagnozy zaburzeń ze spektrum autyzmu a nowe kryteria diagnostyczne DSM-V, *Psychiatria*, 10 (2), s. 41-48.

Styczek I. (1983), *Logopedia*, Warszawa: PWN.

Tomasello M. (2002), *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, Warszawa: PIW.

Tomasello M. (2002), *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, Warszawa: PIW.

Tomasello M. (2008), *Origins of human communication*, MIT Press: Cambridge.

Tomasello M. (2014), *A natural history of human thinking*, Cambridge: Harvard University Press.

Tomasello M. (2015), *Historia naturalna ludzkiego myślenia*, Kraków: Copernicus Center Press.

Tomasello M., Kruger A.C., Ratner H.H. (1993), Cultural learning, *Behavioral and Brain Sciences*, 16 (3), s. 495-511.

Ungerer J.A., Sigman M. (1981), Symbolic play and language comprehension in autistic children, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 20, s. 318-337.

Wacewicz S. (2013), *Ewolucja języka-współczesne kontrowersje*. [https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/1640/Wacewicz\\_2013](https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/1640/Wacewicz_2013) [dostęp: 01.01.2023].

Wellman H.M. (1990), *The Child's Theory of Mind*, Cambridge: Cambridge University Press.

Winczura B. (2008), *Dziecko z autyzmem. Terapia deficytów poznawczych a teoria umysłu*, Kraków: Impuls.



Worley J.A., Matson J.L. (2012). Comparing Symptoms of Autism Spectrum Disorders Using the Current “DSM-IV-TR” Diagnostic Criteria and the Proposed DSM-V Diagnostic Criteria Detail Only Available . Research in Autism Spectrum Disorders, 6 (2): 965–970.

Żywiczyński P., Wacewicz S. (2015), Ewolucja języka. W stronę hipotez gesturalnych, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

**6. Informacja o wykazywaniu się istotną aktywnością naukową albo artystyczną realizowaną w więcej niż jednej uczelni, instytucji naukowej lub instytucji kultury, w szczególności zagranicznej**

Moja współpraca z innymi uczelniami i instytucjami naukowymi dotyczyła głównie działalności dydaktycznej związanej z prowadzeniem zajęć, opracowywaniem autorskich programów różnych przedmiotów w ramach planów nauczania, opieki nad słuchaczami w związku z przygotowywanymi pracami dyplomowymi. Tu między innymi pragnę wymienić, Wyższą Szkołę Turystyki, Ekonomii i Nauk Społecznych, gdzie od 1.10.2011 r do 30.09.2012 r. opracowałam autorski program w ramach Wczesnej interwencji terapeutycznej. Było to zadanie zrealizowane w ramach projektu Innowacyjne studia drogą do poprawy jakości kształcenia i mobilności zawodowej nauczycieli. Poddziałanie 3.3.2. Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli-projekty konkursowe.

W okresie 05.04.2021 r. - 31.08.2021 r. podjęłam współpracę z Uniwersytetem Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach; zatrudnienie uzyskałam w ramach projektu: UPH w Siedlcach- Uniwersytet MAXI”. Moja rola polegała na konsultacjach i merytorycznej ocenie zestawów do ćwiczeń sprawności językowych z perspektywy praktyka logopedy i językoznawcy oraz przygotowaniu zeszytów ćwiczeń sprawności językowych i komunikacyjnych ( w druku).

Interdyscyplinarną współpracę naukową realizowałam podczas projektów badawczych, które przedstawiłam w Wykazie osiągnięć naukowych albo artystycznych, stanowiących znaczny wkład w rozwój określonej dyscypliny (załącznik nr 4 do Wniosku o przeprowadzenie postępowania habilitacyjnego), pkt.7.

## 7. Informacja o osiągnięciach dydaktycznych, organizacyjnych oraz popularyzujących naukę lub sztukę

### 7.1 Działalność dydaktyczna

Moja działalność dydaktyczna nieprzerwanie wiąże się z wykonywaniem zawodu nauczyciela, najpierw języka polskiego w szkole podstawowej i gimnazjum, następnie logopedy w ośrodkach rehabilitacyjnych i edukacyjnych. Jeszcze przed uzyskaniem doktoratu aktywnie włączałam się w proces dydaktyczny. Wiedzę zdobytą w trakcie pracy nauczyciela języka polskiego i logopedy wykorzystałam jako autor:

podręczników do języka polskiego:

- Boksa E., Zbróg P. (2000-2010), *Przygoda z czytaniem. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturalnego czwartej klasy szkoły podstawowej*, Kielce: MAC.
- Boksa E., Zbróg P. (2000-2010), *Przygoda z czytaniem. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturalnego piątej klasy szkoły podstawowej*. Kielce: MAC.
- Boksa E. Zbróg P. (2000-2010), *Przygoda z czytaniem. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturalnego szóstej klasy szkoły podstawowej*. Kielce: MAC.

rozdziałów w podręcznikach do kształcenia językowego. Dotyczyły one głównie rozwijania kompetencji językowej i komunikacyjnej uczniów dyslektycznych:

- 2004 r. –opracowanie pytań i zadań językowych dla uczniów dyslektycznych klasy czwartej w podręczniku do kształcenia językowego „*Przygoda z pisaniem*”, autor- P. Zbróg, Kielce: MAC
- 2004 r. – opracowanie pytań i zadań językowych dla uczniów dyslektycznych klasy piątej w podręczniku do kształcenia językowego „*Przygoda z pisaniem*”-autor- P. Zbróg, Kielce: MAC
- 2004 r. – opracowanie pytań i zadań językowych dla uczniów dyslektycznych klasy szóstej w podręczniku do kształcenia językowego „*Przygoda z pisaniem*” ,autor- P. Zbróg, Kielce: MAC

opracowań o charakterze metodycznym i terapeutycznym:

- Boksa E. (2003), *Program nauczania języka polskiego w szkole podstawowej wzbogacony o treści logopedyczne wspomagające edukację uczniów dyslektycznych*, Kielce: MAC
  - Boksa E. (2004), *Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego „Jak badać i eliminować dysleksję w ramach edukacji polonistycznej?”*, Kielce: MAC
  - Boksa E. (red.), (2012), *„Przygody Jasia Zaradnego”*. Książeczka dla dzieci z zaburzeniami komunikacyjnymi, Kraków: Libron
  - Boksa E. (red.), (2011, 2012), *Praca z uczniem dyslektycznym na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej*, Warszawa: Raabe.
  - Boksa E. (2018), *Umiem to. Ćwiczenia grafomotoryczne dla klas I-III szkoły podstawowej*, Kielce: ZNP. Współautor: Zuzanna Zbróg
  - Boksa E. (2018), *Umiem to. Ćwiczenia grafomotoryczne dla klas IV--VIII szkoły podstawowej*, Kielce: ZNP. Współautor: Zuzanna Zbróg
- oraz ostatnio wydanej monografii:

Boksa E. (2021), *Logopedia. Systemowa terapia językowa dla dzieci dyslektycznych w klasach 4-8 w zreformowanej szkole podstawowej*, Kielce: Wydawnictwo ZNP, ss. 127. ISBN: 978-83-7173-366-6.

Ćwiczenia zawarte w powyższych publikacjach były testowane i wdrażane przed wydaniem przez zespół terapeutyczny w Centrum Medycznym Zdrowie, Poradni Logopedycznej, w Przychodni *Dla Rodziny* w Kielcach oraz Mobilnej Poradni Logopedycznej Verbum w UJK. W niniejszej publikacji dużo miejsca poświęciłam tym treściom kształcenia polonistycznego, które w praktyce dotyczą budowania kompetencji językowej i komunikacyjnej, a więc słuchaniu i rozumieniu tekstów, czytaniu i rozumieniu tekstów, tworzeniu tekstów mówionych i pisanych, zagadnieniom fonetycznym i ortograficznym. Zależało mi na pokazaniu nauczycielom polonistom, logopedom nowych sposobów inkluzywnego kształcenia językowego osób dyslektycznych. Książka dotycząca systemowej terapii językowej (Boksa 2021) ma wymiar praktyczny, została wzbogacona o karty pracy z praktycznymi ćwiczeniami dyskursywno-receptywnymi.

W roku 2014 wykorzystałam swoje doświadczenie dydaktyczne w przygotowaniu edukacyjnego projektu badawczego Świątokrzyski System Wspierania Talentów- Fascynujący Świat Nauki, w ramach programu Człowiek- najlepsza inwestycja, świadczy o tym publikacja:

- Boksa E., Pasich L., (2014), *Z pasją o pasji, czyli nadać życiu sens. Edukacyjny projekt badawczy dla uczniów szkół gimnazjalnych z języka polskiego*, Kielce: UJK.

Przedsięwzięcie to było zrealizowane przez nauczycieli akademickich Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach oraz edukatorów i ekspertów edukacji ze Świątokrzyskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli w ramach systemowego projektu „Fascynujący Świat Nauki” przy wsparciu finansowym Europejskiego Funduszu Społecznego. Wraz z magister Lidią Pasich, konsultantem metodycznym Świątokrzyskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli, byłam współautorem i współtwórcą tego projektu z ramienia UJK. Projekt ten adresowany był do uczniów gimnazjów i miał na celu pomóc uczniom określić i nazwać pasję humanistyczną oraz ukierunkować ich rozwój osobisty pod kątem poznawczym, intelektualnym i twórczym. W ramach projektu uczniowie mieli integrować wiedzę z wybranych dziedzin języka polskiego, sztuki, komunikacji społecznej oraz rozwijać umiejętności komunikacyjne i formy autoprezentacji. Warto dodać, że w ramach tego projektu wiele spotkań z beneficjentami odbywało się za pośrednictwem platform e-learningowych.

Od 2013 r. – na stanowisku adiunkta, w Zakładzie Komunikacji Językowej prowadziłam wykłady i/lub ćwiczenia z przedmiotów na kierunku filologia polska z logopedią, logopedia ogólna I stopień, studia podyplomowe z logopedii ogólnej: dydaktyka języka polskiego, wstęp do logopedii, rozwój mowy dziecka, trudności w czytaniu i pisaniu z metodyką postępowania terapeutycznego, socjolingwistyka, zaburzenia komunikacji o podłożu neurologicznym oraz w ramach programu Akcelerator Rozwoju (POWR.03.05.00-00-Z212/18) w Instytucie Sztuk Wizualnych UJK opracowałam program przedmiotu: język w procesie kształcenia.

W ramach projektu „AKCELERATOR ROZWOJU Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach” o numerze POWR.03.05.00-00-Z212/18, który realizowany jest przez Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, Oś III Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju Działanie 3.5 Kompleksowe programy szkół wyższych Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020 nadzoruję zakup sprzętu i pomocy dydaktycznych na potrzeby zajęć edukacyjnych dla kierunku filologia polska.

d. Byłam także promotorką prac licencjackich (20) i dyplomowych (80).

e. Ponadto od momentu zatrudnienia w UJK prowadzę bezpłatne konsultacje logopedyczne i terapeutyczne oraz poradnictwo logopedyczne w Mobilnej Poradni Logopedycznej „Verbum”. W roku 2021 r. byłam członkiem grupy roboczej inicjującej powstanie w Instytucie Literaturoznawstwa i Językoznawstwa Logopedycznego Koła Naukowego „Verbum”.

## 7.2 Działalność organizacyjna

Oprócz działalności dydaktycznej aktywnie włączałam się w prace na rzecz organizowania warunków do nauki, rozwoju i edukacji dzieci i młodzieży z zaburzeniami rozwojowymi. Od 01.09.2009 r. - do 28.02.2013 r. – na stanowisku: Dyrektor Ośrodka Rehabilitacyjno-Edukacyjno-Wychowawczego PSOUU koło w Kielcach<sup>2</sup>. W roku 2008 zostałam powołana na stanowisko wicedyrektora Ośrodka Rehabilitacyjno-Edukacyjno-Wychowawczego im. Marii Majewskiej w Kielcach, którego byłam współzałożycielem (powołana przez Zarząd PSOUU w Kielcach). Opracowałam wtedy kompleksowy program rozwoju psychoruchowego dla podopiecznych ośrodka, z mózgowym porażeniem dziecięcym oraz niepełnosprawnościami sprzężonymi. Już w tym okresie rozpoczęłam działalność związaną z organizacją warsztatów i szkoleń dla nauczycieli, specjalistów, opiekunów i rodziców osób z niepełnosprawnych. Pracowałam też czynnie jako neurologopeda, włączając się w różnego rodzaju projekty społeczne i terapeutyczne. Między innymi:

-Projekt systemowy „Działanie szansa na przyszłość” w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007-2013. Priorytet VII Promocja Integracji Społecznej, Działanie 7.1 Rozwój i upowszechnianie aktywnej integracji

- 2013 r. – „Edukacja rodziców i dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w zakresie terapii i rehabilitacji ich dzieci” współfinansowanego przez Gminę Kielce

- 2013 r. – „Lepsze jutro- wspomaganie rozwoju psychoruchowego dzieci i młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie” dofinansowanego z Urzędu Marszałkowskiego Województwa Świętokrzyskiego.

W latach 2013-2021 r. brałam aktywny udział w wielu przedsięwzięciach organizacyjnych wdrażanych w Instytucie Filologii Polskiej, obecnie Instytucie Literaturoznawstwa i Językoznawstwa, a mianowicie byłam:

---

<sup>2</sup> Obecnie PSONI – Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną

- a. współautorem koncepcji i programów kształcenia na kierunkach: Logopedia ogólna- studia podyplomowe, Filologia polska z logopedia oraz Logopedia ogólna (studia stacjonarne). Opracowałam i wdrażałam program kształcenia zgodnie z KRK (karty przedmiotów na studiach podyplomowych i stacjonarnych). Od roku 2015 wraz ze współpracownikami konsultowałam i modyfikowałam prace nad ostatecznym kształtem kart przedmiotu; dotyczy przedmiotów logopedycznych. W roku akademickim 2020/21 zostałam powołana na kierownika zespołu do utworzenia kierunku Logopedia ogólna, II stopień. Prace robocze nad powstaniem tego kierunku trwają
- b. kierownikiem studiów podyplomowych I -V edycja studiów podyplomowych z logopedii ogólnej w latach 2013- 2018
- c. instytutowym opiekunem praktyk logopedycznych I - VII edycja studiów podyplomowych z logopedii ogólnej w latach 2013-2018
- d. zakładowym opiekunem praktyk logopedycznych na kierunkach filologia polska z logopedią oraz podyplomowe studia z logopedii ogólnej I-VI edycja w latach 2013-2019
- e. członkiem Kierunkowego Zespołu do spraw Programów Kształcenia-koordynowałam i dbałam o wdrożenie programu kształcenia na kierunku filologia polska z logopedią (przedmioty specjalnościowe, moduł logopedia) oraz na studiach podyplomowych z logopedii ogólnej w latach 2013 -2019. Obecnie jestem członkiem Wydziałowej Komisji Kształcenia, w której opiniuję między innymi programy studiów na kierunkach prowadzonych przez Wydział Humanistyczny UJK
- f. sekretarzem/członkiem i organizatorem prac Komisji Rekrutacyjnej podczas naboru kandydatów na studia podyplomowe z logopedii ogólnej I –V edycja- w latach 2013-2018
- g. w latach 2018-2019 zostałam wybrana do Rady Wydziału Humanistycznego, a obecnie – ponownie wybrana do Rady Naukowej Instytutu Literaturoznawstwa i Językoznawstwa jako przedstawiciel pracowników nieposiadających stopnia naukowego doktora habilitowanego.

### **7.3 Popularyzowanie wiedzy**

W ramach popularyzowania nauki wygłaszałam lub organizowałam spotkania i odczyty, między innymi podczas Tygodnia Kultury Języka, Światowego Dnia Autyzmu, Dnia Godności Osób Niepełnosprawnych i innych przedsięwzięć podejmujących problematykę zaburzeń komunikacji.

2014-UJK- Dziecko, które dobrze je, dobrze mówi- dr Ewa Boksa;40 osób

2014- UJK-Rola zabawy w pracy z dzieckiem z zaburzonym rozwojem psychoruchowym – prowadząca: dr Elżbieta Minczakiewicz ;40 osób

2014- UJK-Rozwijanie świadomości własnego ciała. Profilaktyka dysgrafii- dr Agata Michalska, 40 osób

2014-UJK-Zastosowanie nowoczesnej technologii w rozwijaniu kompetencji językowej dzieci i młodzieży- mgr Urszula Kot; 40 osób

2014- UJK-Integracja sensomotoryczna w kontekście rozwoju mowy dziecka- mgr Joanna Mgłosiek- Nowak; 40 osób

2014- UJK- seminarium naukowe dla uczniów gimnazjum: Utrafić w sedno projektu- dr Ewa Boksa; 24 osoby

2014- UJK- seminarium naukowe dla uczniów gimnazjum: Jak uczy się mózg? Gdzie mieszka pasja? Doniesienie z badań neurodydaktycznych- dr Ewa Boksa; 24 osoby

2014- UJK-Bliski kontakt z naszymi emocjami, czyli język emocji- dr Ewa Boksa; 24 osoby

2014- UJK- Czym jest kreatywność? Wyzwól ją w sobie- dr Ewa Boksa; 24 osoby

2014- UJK- seminarium naukowe dla nauczycieli języka polskiego- Neurodydaktyka, czyli jak uczyć, żeby nauczyć- dr Ewa Boksa; 30 osób

2014- UJK- cykl czterech warsztatów badawczych z języka polskiego dla uczniów gimnazjum- w ramach Fascynującego Świata Nauki- dr Ewa Boksa, mgr Mateusz Pustuła; 24 osoby

2014- udział w akcji „Otwórzmy Świat” z okazji Światowego Dnia Autyzmu- wykład na temat osób z autyzmem- org. prof. UJK Andrzej Kominek.

2016- Udział z ramienia IFP- Komitet naukowy- konferencja Kreatywnie o czytaniu warsztaty dla nauczycieli- 50 osób

2016- Mowa dzieci z rozszczepem wargi i podniebienia- prowadzący prof. UŚ, Danuta Pluta-Wojciechowska- 74 osoby

2017- Jak uczy się mózg?- dr Ewa Boksa (wykład w ramach Tygodnia Kultury Języka)

2017-Wspomaganie rozwoju małego dziecka poprzez pielęgnację i zabawę- prowadzący mgr Dominika Grad-specjalista pedagog SI 50 osób

2017-Ocena stanu funkcjonowania dzieci pod kątem możliwości artykulacyjnych- prowadzący dr Ewa Boksa- 50 osób

2017-Dysfagia z perspektywy komunikacji. Wprowadzenie do diagnozy i terapii- prowadzący dr Ewa Boksa 74 osoby

2017-Ocena stanu funkcjonowania dzieci pod kątem możliwości motorycznych- prowadzący mgr Aneta Poczęta – fizjoterapeuta, specjalista NDT-Bobath

2018- Diagnoza i terapia dysleksji rozwojowej, prowadzący prof. G. Krasowicz-Kupis, dr Katarzyna Wiejak 40 osób

c. promocja IFP podczas Dni Otwartych UJK- prezentacja zagadnienia „Wpływ wysokich technologii na rozwój mowy dziecka”- maj 2014 r.>30 osób

d. promocja IFP podczas wywiadu w regionalnej telewizji na temat uruchomienia studiów stacjonarnych: filologia polska z logopedią oraz studiów podyplomowych z logopedii ogólnej- czerwiec 2014r. 2016-Czynny udział w audycji telewizyjnej- TVP Kielce- Czy posyłać sześciolatka do szkoły?- luty Przeprowadzanie diagnoz neurologopedycznych- w ramach wolontariatu (20 osób).

## **8. Inne informacje, ważne z jego punktu widzenia, dotyczące jego kariery zawodowej**

Z perspektywy mojego rozwoju zawodowego istotny jest także kontakt z młodzieżą i dziećmi, które pragną rozwijać swoje zainteresowania naukowe, dlatego też:

- byłam dwukrotnie opiekunem naukowym w Ogólnopolskim Konkursie Explory. Mój podopieczny, absolwent LO, im. S. Żeromskiego, został finalistą za opracowaną pod moim nadzorem pracę „Grupy fejsbukowe jako forma e-wsparcia”, za te działania otrzymał nagrodę indywidualną nadaną przez Centrum Leonarda da Vinci w Kielcach,



kolejny podopieczny uzyskał kwalifikację do etapu regionalnego za projekt: Fake Reader- przeciw mowie nienawiści

- aktywnie włączyłam się w działania Uniwersytetu Dziecięcego (kierownik dr hab. Anna Wileczek, prof. UJK), prowadząc wykłady i warsztaty dla dzieci oraz ich rodziców na temat podstaw komunikacji (2020-2021).

W latach 2019/2020 z ramienia Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, realizowałam jako opiekun stażu projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, Oś III Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju Działanie 3.1 Kompetencje w szkolnictwie wyższym Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014- 2020, pn.: „Wysokiej jakości Staże dla Artystów i Pedagogów” o numerze POWR.03.01.00-00-S075/17. W ramach tego przedsięwzięcia umożliwiłam przyszłym logopedom i nauczycielom języka polskiego ze specjalnością logopedyczną praktyczną naukę zawodu logopedy w Centrum Medycznym Zdrowie w Kielcach ( staż taki trwał 16 tygodni (480 godzin).

W roku 2017 r. za szczególne zasługi dla oświaty i wychowanie zostałam odznaczona Medalem Komisji Edukacji Narodowej, a w 2019 r. otrzymałam Medal Srebrny za Długoletnia Służbę.

#### Podsumowanie

Szczegółowy wykaz osiągnięć naukowo-badawczych, stosownie do wymogów Rozporządzenia Ministra w sprawie kryteriów oceny osiągnięć osoby ubiegającej się o nadanie stopnia doktora habilitowanego zamieszczam w załączniku nr 4. *Wykaz osiągnięć naukowych albo artystycznych, stanowiących znaczny wkład w rozwój określonej dyscypliny.* Dla porządku stwierdzam, że znajdują się w nim także inne osiągnięcia naukowe, dydaktyczne i popularyzujące naukę (w nawiasach podałam liczbę danej kategorii aktywności).

Mój dorobek po uzyskaniu stopnia doktora obejmuje 57 publikacji naukowych, oraz 9 publikacji dydaktycznych, wśród których poza monografią wskazaną w punkcie 4 jako osiągnięcie, w rozumieniu art. 219 UST. 1. PKT 2 USTAWY, obejmuje:

- a. monografie naukowe (2)
- b. monografie we współredakcji naukowej (6)
- c. artykuły naukowe w czasopismach (25)

- d. artykuły w recenzowanych monografiach wieloautorskich (23)
- e. udział w projektach badawczych; projekty finansowane przez MENiS i NCBiR (5); projektach naukowo-terapeutycznych, którymi kierowałam (2)
- f. aktywny udział w konferencjach międzynarodowych i zagranicznych (3)
- g. aktywny udział w konferencjach krajowych (19)
- h. udział w komitetach organizacyjnych krajowych konferencji naukowych (7)
- i. współredakcja językowa rocznika *Studia Filologiczne* (1)
- j. otrzymane nagrody, wyróżnienia i medale (2)
- k. członkostwo w krajowych towarzystwach naukowych i organizacjach (2)
- l. publikacje dydaktyczne:
  - dla nauczycieli – monografia (2)
  - dla uczniów – zeszyt ćwiczeń (2)
  - dla uczniów – podręczniki do kształcenia literacko-językowego (4)
  - pod redakcją – (1)
- ł. warsztaty i szkolenia (20)
- m. warsztaty dla młodzieży (6), warsztaty dla dzieci (1)
- n. zajęcia terapeutyczne z dziećmi, młodzieżą i osobami dorosłymi w ramach wolontariatu, a następnie Mobilnej Poradni Logopedycznej „Verbum” (65)
- o. opiekę naukową nad studentami (90)
- p. opiekę naukową nad doktorantem w charakterze promotora pomocniczego (1)
- r. opiekę naukową nad uczniami liceum (2)
- s. wykonane ekspertyzy w ramach projektów naukowych (2)
- t. wykonane ekspertyzy recenzenckie w ramach wolontariatu (4)
- e. recenzowanie publikacji w czasopismach międzynarodowych z listy A (3)

Całkowita liczba punktów po uzyskaniu stopnia doktora to: 752,27 (z uwzględnieniem przydziału punktów zgodnym z poszczególnym typem publikacji oraz rokiem wydania). Sumaryczny impact factor według listy Journal Citation Reports zgodnie z rokiem opublikowania: 0 pkt

Liczba cytowań publikacji według bazy Google Scholar (stan na dzień; bez autocytowań): 41

Indeks Hirscha według bazy Google Scholar (stan na dzień; bez autocytowań): 4.

*Ewa Polusa*