



Danuta Kądziołka

<https://orcid.org/0009-0000-0599-2481>

e-mail: danuta.kadziolka@ignatianum.edu.pl

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska

## Rola miniscreeningu barier komunikacyjnych w profilaktyce logopedycznej uczniów neuroróżnorodnych w szkole

### The Role of a Communication Barriers Miniscreening Tool in Speech-Language Preventive Practice for Neurodiverse Students in School Settings

#### KEYWORDS ABSTRACT

speech-language  
prevention,  
neurodiversity,  
communication  
barriers, functional  
assessment,  
miniscreening

The concept of neurodiversity emphasizes the natural diversity of students' cognitive, linguistic, and communicative functioning, which poses an important challenge for contemporary schooling and speech-language practice. In inclusive education, communication difficulties are increasingly understood as barriers emerging in the interaction between the student and the educational environment rather than solely as a result of individual developmental deficits. The aim of this article is to present and analyze a communication barriers miniscreening tool as an original, prediagnostic observational instrument used in speech-language preventive practice in school settings, with particular relevance for neurodiverse students. The article adopts a theoretical-methodological perspective and outlines the structure and intended use of the tool. It is situated within the classical three-tier model of prevention and within a framework of universal, selective, and indicated interventions, with a focus on the early identification of communication barriers in natural school situations. The miniscreening supports decisions regarding further forms of speech-language support and modifications of the educational environment. It is emphasized that the tool does not replace specialist assessment but constitutes an element of preventive practice aimed at reducing communication barriers and strengthening students' participation in the educational process.

---

**SŁOWA KLUCZE**   **ABSTRAKT**

---

profilaktyka  
logopedyczna,  
neuroróżnorodność,  
bariery  
komunikacyjne,  
ocena funkcjonalna,  
miniscreening

Koncepcja neuroróżnorodności podkreśla naturalne zróżnicowanie sposobów funkcjonowania poznawczego, językowego i komunikacyjnego uczniów, co stanowi istotne wyzwanie dla współczesnej szkoły oraz praktyki logopedycznej. W warunkach edukacji włączającej trudności komunikacyjne coraz częściej ujmowane są jako bariery ujawniające się w relacji pomiędzy uczniem a środowiskiem edukacyjnym, a nie wyłącznie jako efekt indywidualnych deficytów rozwojowych. Celem artykułu jest przedstawienie i analiza miniscreeningu barier komunikacyjnych jako autorskiego, prediagnostycznego narzędzia obserwacyjnego stosowanego w profilaktyce logopedycznej w środowisku szkolnym, ze szczególnym uwzględnieniem uczniów neuro różnorodnych. Artykuł ma charakter teoretyczno-metodologiczny i przedstawia strukturę oraz planowane zastosowanie narzędzia. Omówiono jego osadzenie w klasycznym trójstopniowym modelu profilaktyki oraz w systemie interwencji uniwersalnych, selektywnych i wskazujących, z naciskiem na wczesne rozpoznawanie barier komunikacyjnych w naturalnych sytuacjach szkolnych. Miniscreening wspiera podejmowanie decyzji o dalszych formach wsparcia logopedycznego oraz modyfikacjach środowiska edukacyjnego. Podkreślono, że narzędzie nie zastępuje specjalistycznej diagnozy, lecz stanowi element profilaktyki ukierunkowanej na ograniczanie barier komunikacyjnych i wzmacnianie uczestnictwa uczniów w procesie edukacyjnym.

## Wstęp

Współczesna szkoła funkcjonuje w warunkach rosnącej różnorodności poznawczej, językowej i komunikacyjnej uczniów. Obejmuje ona zarówno uczniów z rozpoznanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jak i tych, których funkcjonowanie komunikacyjne nie mieści się w normach oczekiwanych przez szkołę, lecz nie spełnia kryteriów klinicznej diagnozy. Trudności językowe w wieku szkolnym są relatywnie częste, wiążą się z obniżonym funkcjonowaniem edukacyjnym i społecznym (Norbury i in., 2016), a kompetencje językowe i komunikacyjne stanowią istotny warunek uczestnictwa ucznia w procesie uczenia się i funkcjonowania szkolnego (Cywińska, 2017). Trudności te współwystępują także z problemami w nauce czytania w polskiej populacji dzieci w wieku wczesnoszkolnym (Kamykowska i in., 2025), a dane podłużne wskazują na ich długofalowe konsekwencje psychospołeczne i edukacyjne (Clegg i in., 2005).

Wyniki systematycznych przeglądów badań pokazują również, że trudności językowe mają znaczenie nie tylko dla rozwoju samej komunikacji, lecz także dla osiągnięć szkolnych w szerszym zakresie. Uczniowie z rozwojowym zaburzeniem językowym

(*developmental language disorder*, DLD) uzyskują słabsze wyniki w różnych obszarach programu nauczania, co wzmacnia argument na rzecz możliwie wczesnego rozpoznawania barier komunikacyjnych w środowisku szkolnym (Ziegenfusz i in., 2022).

W tym kontekście użyteczna okazuje się perspektywa neuroróżnorodności, akcentująca naturalne zróżnicowanie sposobów funkcjonowania poznawczego, językowego i komunikacyjnego uczniów. Ujęcie to odchodzi od wyłącznie deficytowego opisu trudności i sprzyja interpretowaniu ich w relacji do warunków środowiskowych. Pozostaje ono zbieżne z modelami społecznymi i biopsychospołecznymi, w których trudność ujawnia się w relacji pomiędzy osobą a wymaganiami otoczenia. W literaturze podkreśla się, że społeczne ujęcie zaburzeń komunikacji przesunęło punkt ciężkości z samego rozpoznania deficytu na analizę barier w otoczeniu i ich wpływu na uczestnictwo, co pokazano m.in. w odniesieniu do jąkania (Constantino i in., 2022) oraz szerzej w ujęciach neuroróżnorodności i modelu biopsychospołecznego (Dwyer, 2022; Doyle, 2020). Z perspektywy edukacyjnej oznacza to przesunięcie akcentu z pytania o deficyt na pytanie o warunki komunikacyjne wspierające lub ograniczające uczestnictwo ucznia w procesie uczenia się.

W logopedii szkolnej profilaktyka traktowana jest jako równorzędny obszar praktyki obok diagnozy i terapii, pod warunkiem zachowania jej wyraźnej odrębności od procedur diagnostycznych oraz systemowego i środowiskowego charakteru działań (Węsierska, 2012; Skorek, 2023). Taki sposób myślenia pozostaje spójny z rozwijanym również w polskiej pedagogice specjalnej podejściem do oceny funkcjonalnej, w którym punkt ciężkości przesunęło się z etykiet diagnostycznych na opis rzeczywistego funkcjonowania ucznia oraz planowanie adekwatnego wsparcia edukacyjno-specjalistycznego (Otrębski i in., 2022).

Jednym z wyzwania pozostaje ograniczona dostępność krótkich narzędzi obserwacyjnych, które umożliwiłyby nienormatywne rozpoznawanie barier komunikacyjnych w codziennych sytuacjach szkolnych. Literatura wskazuje, że procedury oparte wyłącznie na pomiarach testowych mogą nie oddawać funkcjonalnego wymiaru komunikacji, a dobór narzędzi przesiewowych wymaga szczególnej ostrożności metodologicznej (Dockrell i Marshall, 2015).

Celem opracowania jest przedstawienie i analiza autorskiego miniscreeningu barier komunikacyjnych jako narzędzia obserwacyjnego o funkcji prediagnostycznej wspierającego profilaktykę logopedyczną w środowisku szkolnym. W artykule przyjęto perspektywę funkcjonalną, zgodnie z którą trudności komunikacyjne ujawniające się w szkole należy analizować w relacji pomiędzy sposobem funkcjonowania ucznia a warunkami środowiska edukacyjnego.

## Założenia metodologiczne i konstrukcja miniscreeningu barier komunikacyjnych

Artykuł ma charakter teoretyczno-metodologiczny i przedstawia autorski miniscreening barier komunikacyjnych jako narzędzie profilaktyki logopedycznej stosowane w środowisku szkolnym. Celem tej części jest określenie statusu narzędzia, jego podstaw teoretycznych oraz zakresu możliwego zastosowania, z zachowaniem rozróżnienia pomiędzy działaniami profilaktycznymi a diagnozą specjalistyczną.

Założenia miniscreeningu osadzono w nurcie oceny funkcjonalnej, w którym obserwacja zachowań komunikacyjnych w naturalnych kontekstach szkolnych stanowi istotne uzupełnienie danych pozyskiwanych z pomiarów testowych. Jednocześnie literatura wskazuje na ryzyko nadinterpretacji wyników przesiewu oraz na ograniczenia psychometryczne wielu narzędzi screeningowych, szczególnie gdy miałyby one pełnić funkcję progową dla decyzji o dalszych formach wsparcia (Dockrell i Marshall, 2015).

Miniscreening barier komunikacyjnych ma charakter wstępny i porządkujący oraz pełni funkcję prediagnostyczną. Nie jest narzędziem standaryzowanym ani diagnostycznym i nie służy do rozpoznawania zaburzeń mowy lub języka. Jego celem jest wstępna identyfikacja obszarów komunikacji, w których mogą ujawniać się bariery utrudniające uczniowi pełne uczestnictwo w interakcjach szkolnych. Narzędzie przeznaczone jest do stosowania przez logopedów szkolnych oraz, po odpowiednim przeszkoleniu, przez nauczycieli i innych specjalistów w naturalnych sytuacjach edukacyjnych. Może być stosowane wobec różnych uczniów, jednak jego szczególna użyteczność dotyczy sytuacji, w których trudności komunikacyjne mają charakter zmienny, sytuacyjny i silnie zależny od warunków środowiskowych.

Konstrukcja miniscreeningu obejmuje pięć obszarów interakcji komunikacyjnej: inicjowanie kontaktu, rozumienie komunikatów, reagowanie na wypowiedzi innych osób, podtrzymywanie dialogu oraz kończenie interakcji. Dobór tych obszarów wynika z ujęcia komunikacji jako procesu przebiegającego od nawiązania kontaktu, przez rozumienie i reagowanie, po podtrzymanie i zakończenie interakcji, a zarazem z potrzeby zachowania równowagi między użytecznością narzędzia a szczegółowością obserwacji. Każdy obszar opisano za pomocą pytania obserwacyjnego i przykładowych, bezpośrednio obserwowalnych sygnałów trudności. Mają one charakter operacyjnych przykładów zachowań, których interpretacja wymaga uwzględnienia kontekstu sytuacyjnego oraz powtarzalności trudności. Arkusz obejmuje miejsce na zapis wyniku i krótką notatkę kontekstową; jego pełną wersję przedstawiono w Aneksie 1.

Procedura stosowania miniscreeningu zakłada krótką jakościową obserwację zachowań komunikacyjnych ucznia w co najmniej dwóch naturalnych sytuacjach szkolnych; pojedyncza obserwacja powinna obejmować pełny epizod interakcyjny lub trwać około 10 minut. W arkuszu zastosowano prostą skalę zapisu: 0 – brak wyraźnych

trudności, 1 – trudność sporadyczna lub sytuacyjna, 2 – trudność częsta i wyraźnie ograniczająca przebieg interakcji, N/O – brak możliwości oceny w danej sytuacji. Ocena ma charakter opisowy i wskaźnikowy, a jej wyniki nie stanowią podstawy do formułowania rozpoznań klinicznych. Dla ograniczenia zmienności ocen zasadne jest posługiwanie się wspólnym opisem wskaźników oraz odnotowywanie przykładów zachowań wraz z kontekstem. Narzędzie wspiera decyzje o dalszych działaniach, takich jak ponowna obserwacja, modyfikacja środowiska edukacyjnego, wdrożenie wsparcia na poziomie grupy lub skierowanie do pogłębionej diagnozy zgodnie z zasadą proporcjonalności oddziaływań (WHO, 2004; Węsierska, 2012; Skorek, 2023).

Proponowany miniscreening różni się od standaryzowanych narzędzi przesiewowych i checklist nauczycielskich, ponieważ nie służy do wyznaczania progów ryzyka ani globalnej oceny ucznia, lecz do jakościowej obserwacji jego funkcjonowania komunikacyjnego w naturalnych sytuacjach szkolnych. Ma charakter wstępny, porządkujący i prediagnostyczny; jego celem nie jest rozstrzygnięcie o rodzaju zaburzenia, lecz uchwycenie obszarów, w których bariery komunikacyjne mogą ograniczać uczestnictwo ucznia w interakcjach edukacyjnych i uzasadnić dalszą obserwację, modyfikację środowiska lub konsultację specjalistyczną.

## Bariery komunikacyjne w ujęciu funkcjonalnym

W ujęciu funkcjonalnym bariera komunikacyjna oznacza taki układ czynników w sytuacji interakcyjnej, który ogranicza możliwość skutecznego porozumienia się oraz pełnego uczestnictwa ucznia w działaniach szkolnych. Kluczowe jest rozróżnienie pomiędzy trudnością rozumianą jako cecha jednostki a barierą postrzeganą jako efekt współoddziaływania zasobów ucznia i warunków środowiskowych. Perspektywa ta jest spójna z ramą ICF, w której czynniki środowiskowe mogą pełnić funkcję barier lub ułatwień dla aktywności i partycypacji (WHO, 2001).

W środowisku klasy szkolnej bariery komunikacyjne często wynikają z kumulacji obciążeń sytuacyjnych, takich jak niejednoznaczne polecenia, wysokie tempo wymiany komunikatów, hałas czy wielość rozmówców. W takich warunkach obserwowane zachowania, takie jak wycofanie, pozorny brak zaangażowania czy impulsywność mogą pełnić funkcję strategii adaptacyjnych wobec przeciążenia komunikacyjnego. Z perspektywy praktyki profilaktycznej kluczowe jest zatem uchwycenie tych zjawisk w naturalnych sytuacjach uczestnictwa ucznia.

## Miniscreening barier komunikacyjnych jako narzędzie profilaktyki wskazującej

W modelu interwencji uniwersalnych, selektywnych i wskazujących szczególne znaczenie ma poziom wskazujący, którego celem jest wczesne rozpoznanie sygnałów trudności wymagających pogłębionej analizy lub dalszego wsparcia. Na tym etapie kluczowe jest stosowanie narzędzi umożliwiających ocenę funkcjonowania komunikacyjnego ucznia w sposób nienormatywny i niekliniczny, z poszanowaniem granicy pomiędzy profilaktyką a diagnozą (WHO, 2004; Węsierska, 2012).

Miniscreening został zaprojektowany jako jakościowe narzędzie obserwacyjne. Zaznaczenie trudności w jednym lub kilku obszarach nie stanowi podstawy do formułowania rozpoznai logopedycznych, lecz sygnał do dalszej obserwacji, modyfikacji warunków dydaktycznych, konsultacji specjalistycznej lub skierowania na pogłębioną diagnozę. Takie ograniczenie zakresu wnioskowania pozostaje zgodne z postulatami zachowania granic kompetencji oraz ostrożności interpretacyjnej (Dockrell i Marshall, 2015). W tym sensie miniscreening wspiera analizę relacji pomiędzy funkcjonowaniem ucznia a wymaganiami środowiska edukacyjnego zgodnych z zasadami uniwersalnego projektowania dla uczenia się, takich jak doprecyzowanie instrukcji, wizualizacja poleceń, przewidywalna struktura interakcji czy ograniczenie nadmiaru bodźców językowych (CAST, 2018; Meyer i in., 2014; UNESCO, 2020).

## Dyskusja

Przedstawiony miniscreening można sytuować w obszarze profilaktyki wskazującej, ukierunkowanej na wczesne rozpoznawanie sygnałów trudności i proporcjonalne działania wspierające (WHO, 2004; O'Connell i in., 2009; Węsierska, 2012; Skorek, 2023).

Z perspektywy logopedii szkolnej szczególne znaczenie ma to, że proponowane narzędzie nie służy do wyznaczania progów diagnostycznych, lecz do porządkowania obserwacji funkcjonalnej ucznia w naturalnych sytuacjach edukacyjnych. Taki sposób myślenia jest zgodny z rozwijanym również w polskiej pedagogice specjalnej podejściem do oceny funkcjonalnej, w którym punkt ciężkości przesuwa się z etykiety diagnostycznej na opis realnego funkcjonowania ucznia oraz planowanie adekwatnego wsparcia edukacyjno-specjalistycznego (Otrębski i in., 2022). W tym sensie miniscreening może być rozumiany jako narzędzie pośrednie pomiędzy codzienną obserwacją pedagogiczną a pogłębioną oceną specjalistyczną.

Zasadność takiego rozwiązania wzmacniają dane wskazujące, że trudności językowe wiążą się z konsekwencjami szkolnymi i psychospołecznymi, także w dłuższej

perspektywie (Norbury i in., 2016; Clegg i in., 2005). Dotyczy to również uczniów z rozwojowym zaburzeniem językowym (*developmental language disorder*, DLD), którzy osiągają słabsze wyniki nie tylko w zakresie języka i literacji, lecz także w różnych obszarach programu nauczania (Ziegenfusz i in., 2022). Wzmacnia to argument na rzecz wczesnego wychwytywania sygnałów trudności komunikacyjnych przy zachowaniu ostrożności interpretacyjnej.

Jednocześnie dyskusji wymaga ryzyko nadinterpretacji wyników obserwacji przesiewowej. W literaturze podkreśla się, że wiele narzędzi screeningowych nie spełnia rygorów psychometrycznych niezbędnych do wiarygodnego wyznaczania progów decyzyjnych, a błędy klasyfikacji mogą prowadzić zarówno do niepotrzebnych skierowań, jak i do pomijania uczniów rzeczywiście wymagających wsparcia (Dockrell i Marshall, 2015). Z tego względu miniscreening nie powinien być traktowany jako samodzielna podstawa rozstrzygnięć diagnostycznych, lecz jako narzędzie wspierające decyzję o kolejnym kroku: ponownej obserwacji, modyfikacji warunków dydaktycznych, konsultacji specjalistycznej lub skierowaniu do pogłębionej diagnozy (WHO, 2004; Węsierska, 2012; Skorek, 2023).

W odniesieniu do uczniów neuro różnorodnych użyteczność miniscreeningu wiąże się z tym, że ich trudności komunikacyjne częściej mają charakter sytuacyjny i zależą od warunków interakcji szkolnej, takich jak tempo wymiany, złożoność poleceń, liczba rozmówców, hałas czy presja odpowiedzi na forum klasy. W efekcie mogą pozostawać niedostatecznie rozpoznane albo być błędnie interpretowane jako brak zaangażowania, niegrzeczność lub trudności wychowawcze. Z tego względu uczniowie neuro różnorodni wymagają szczególnie uważnej obserwacji funkcjonalnej prowadzonej w naturalnych sytuacjach szkolnych i z uwzględnieniem czynników środowiskowych. W tym sensie miniscreening wspiera analizę relacji pomiędzy sposobem funkcjonowania ucznia a wymaganiami środowiska edukacyjnego, zgodnie z perspektywą neuro różnorodności, modelami społecznymi i biopsychospołecznymi oraz z ramą ICF (Dwyer, 2022; Doyle, 2020; WHO, 2001).

W tym kontekście miniscreening może pełnić funkcję praktycznego łącznika pomiędzy obserwacją funkcjonowania komunikacyjnego ucznia a projektowaniem prostych ułatwień dydaktycznych i komunikacyjnych. Taki sposób wykorzystania narzędzia pozostaje spójny z zasadami uniwersalnego projektowania uczenia się, które zakłada planowanie środowiska edukacyjnego z uwzględnieniem zróżnicowanych potrzeb uczniów już na etapie organizacji procesu dydaktycznego (CAST, 2018; Meyer i in., 2014). W praktyce oznacza to możliwość wykorzystywania wyników miniscreeningu nie tylko do decyzji o dalszym monitorowaniu, ale również do wprowadzania takich ułatwień, jak doprecyzowanie instrukcji, wizualizacja poleceń, przewidywalna struktura interakcji czy ograniczenie nadmiaru bodźców językowych (UNESCO, 2020; WHO, 2001).

Warunkiem użyteczności narzędzia pozostaje stosowanie jasnych procedur wdrożeniowych, obejmujących krótkie przeszkolenie obserwatorów, obserwacje powtarzane oraz dokumentowanie kontekstu zachowania (Otrębski i in., 2022; Węsierska, 2012; Skorek, 2023). Ograniczeniem obecnego opracowania pozostaje brak danych empirycznych dotyczących zgodności ocen, stabilności wyników oraz trafności decyzyjnej miniscreeningu. Dalszym krokiem powinny być badania pilotażowe i wdrożeniowe ukierunkowane na ocenę użyteczności narzędzia, jego rzetelności oraz warunków odpowiedzialnego stosowania. W perspektywie praktyki szkolnej szczególnie wartościowe byłoby również sprawdzenie, czy ułatwienia komunikacyjne i organizacyjne projektowane na podstawie wyników miniscreeningu przekładają się na poprawę dostępu uczniów do uczenia się i uczestnictwa w życiu klasy (Hulme i Snowling, 2020).

## Wnioski i rekomendacje

Przeprowadzone analizy wskazują, że miniscreening barier komunikacyjnych może stanowić użyteczne narzędzie profilaktyki logopedycznej w środowisku szkolnym, zwłaszcza na poziomie profilaktyki wskazującej. Umożliwia wczesne identyfikowanie sygnałów trudności komunikacyjnych w naturalnych sytuacjach edukacyjnych oraz wspiera proporcjonalne decyzje o dalszej obserwacji, modyfikacji środowiska lub skierowaniu do pogłębionej diagnozy, bez utożsamiania wyniku z rozpoznaniem klinicznym (WHO, 2004; Węsierska, 2012; Skorek, 2023; Otrębski i in., 2022).

Szczególne użyteczność narzędzia ujawnia się w pracy z uczniami neuro różnorodnymi, u których trudności komunikacyjne często mają charakter sytuacyjny i zależą od warunków środowiska edukacyjnego. Powiązanie miniscreeningu z oceną funkcjonalną i zasadami uniwersalnego projektowania dla uczenia się wzmacnia jego potencjał praktyczny, umożliwiając planowanie ułatwień komunikacyjnych na poziomie klasy (Dwyer, 2022; Doyle, 2020; CAST, 2018; Meyer i in., 2014; UNESCO, 2020; WHO, 2001).

Ograniczeniem opracowania pozostaje brak danych empirycznych dotyczących rzetelności, zgodności ocen i trafności decyzyjnej miniscreeningu. Dalsze badania pilotażowe i wdrożeniowe powinny ocenić użyteczność narzędzia oraz to, czy projektowane na jego podstawie ułatwienia przekładają się na poprawę uczestnictwa uczniów w komunikacji szkolnej i dostępu do uczenia się (Dockrell i Marshall, 2015; Clegg i in., 2005; Hulme i Snowling, 2020; Norbury i in., 2016).

## Bibliografia

- CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2* [Guidelines]. CAST. <https://udlguidelines.cast.org/more/downloads>
- Clegg, J., Hollis, C., Mawhood, L. i Rutter, M. (2005). Developmental language disorders: A follow-up in later adult life. Cognitive, language and psychosocial outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 128–149. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00342.x>
- Constantino, C.D., Campbell, P. i Simpson, S. (2022). Stuttering and the social model. *Journal of Communication Disorders*, 96, 106200. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2022.106200>
- Cywińska, M. (red.). (2017). *Rozwijanie umiejętności językowych i komunikacyjnych dziecka: Wybrane aspekty*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Dockrell, J.E. i Marshall, C.R. (2015). Measurement issues: Assessing language skills in young children. *Child and Adolescent Mental Health*, 20(2), 116–125. <https://doi.org/10.1111/camh.12072>
- Doyle, N. (2020). Neurodiversity at work: A biopsychosocial model and the impact on working adults. *British Medical Bulletin*, 135(1), 108–125. <https://doi.org/10.1093/bmb/ldaa021>
- Dwyer, P. (2022). The neurodiversity approach(es): What are they and what do they mean for researchers? *Human Development*, 66(2), 73–92. <https://doi.org/10.1159/000523723>
- Hulme, C. i Snowling, M.J. (2020). Children's language skills can be improved: Lessons from psychological science for educational policy. *Current Directions in Psychological Science*, 29(4), 372–377. <https://doi.org/10.1177/0963721420923684>
- Kamykowska, J., Łuniewska, M., Banasik-Jemielniak, N., Czaplewska, E., Kochańska, M., Krajewski, G., Maryniak, A., Wiejak, K. i Krasowicz-Kupis, G. (2025). Co-occurrence and cognitive basis of low language and low reading skills in children speaking a transparent language. *Reading and Writing*, 38(11), 765–788. <https://doi.org/10.1007/s11145-024-10537-4>
- Meyer, A., Rose, D.H. i Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Norbury, C.F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G. i Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247–1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- O'Connell, M.E., Boat, T. i Warner, K.E. (red.). (2009). *Preventing mental, emotional, and behavioral disorders among young people: Progress and possibilities*. National Academies Press.
- Otrębski, W., Mariańczyk, K., Amilkiewicz-Marek, A., Bieńkowska, K.I., Domagała-Zyśk, E., Kostrubiec-Wojtachnio, B., Papuda-Dolińska, B. i Pisula, E. (2022). *Standardy przebiegu oceny funkcjonalnej oraz planowania wsparcia edukacyjno-specjalistycznego*. Wydawnictwo KUL.

- Skorek, E.M. (2023). *Profilaktyka w logopedii: Wybrane zagadnienia*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Węsierska, K. (red.). (2012). *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*. T. 1. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health (ICF)*. <https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>
- World Health Organization. (2004). *Prevention of mental disorders. Effective interventions and policy options*. [https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/43027/924159215X\\_eng.pdf](https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/43027/924159215X_eng.pdf)
- Ziegenfusz, S., Paynter, J., Westerveld, M.F. i Trembath, D. (2022). A systematic review of the academic achievement of primary and secondary school-aged students with developmental language disorder. *Autism & Developmental Language Impairments*, 7, 1–24. <https://doi.org/10.1177/23969415221099397>

## Aneks 1. Arkusz miniscreeningu barier komunikacyjnych w środowisku szkolnym

### Cel narzędzia

Narzędzie służy do krótkiej, jakościowej obserwacji funkcjonowania komunikacyjnego ucznia w naturalnych sytuacjach szkolnych. Jego celem jest wstępna identyfikacja barier komunikacyjnych utrudniających uczestnictwo ucznia w interakcjach edukacyjnych i społecznych. Nie ma charakteru diagnostycznego, nie stanowi podstawy do formułowania rozpoznań klinicznych i nie służy do obliczania wyniku globalnego.

### Dane obserwacji

Kod ucznia / inicjały: .....

Klasa: .....

Data obserwacji: .....

Obserwator: .....

Sytuacja obserwacji: lekcja / praca w parze / praca w grupie / przerwa / rozmowa indywidualna / inna: .....

Czas obserwacji: .....

Numer obserwacji: 1 / 2 / 3 / kolejna

## Skala zapisu

- 0** – nie obserwuje się wyraźnych trudności
- 1** – trudność pojawia się sporadycznie lub sytuacyjnie
- 2** – trudność pojawia się często, wyraźnie ogranicza przebieg interakcji
- N/O** – nie było możliwości oceny w danej sytuacji

## Czynniki sytuacyjne mogące wpływać na wynik obserwacji

Hałas / presja czasu / duża liczba rozmówców / odpowiedź na forum klasy / zmiana rutyny / wysoki poziom emocji / złożoność językowa poleceń / inne:

.....  
 .....

## Wstępna interpretacja obserwacji

Pojedynczy wynik nie stanowi podstawy do rozstrzygnięć diagnostycznych. Interpretacja powinna uwzględniać kontekst sytuacyjny oraz powtarzalność obserwowanych trudności.

## ARKUSZ OBSERWACYJNY

Obszar komunikacji	Co obserwujemy?	Przykładowe obserwowalne sygnały trudności	Wynik (0/1/2/N/O)	Notatki / kontekst sytuacyjny
Inicjowanie kontaktu	Czy uczeń samodzielnie inicjuje kontakt słowny lub pozawerbalny, np. zadaje pytanie, komentuje, prosi o pomoc, zwraca się do nauczyciela lub rówieśnika?	nie inicjuje kontaktu mimo potrzeby; wyraźnie unika zwracania się do innych; potrzebuje silnej zachęty do rozpoczęcia interakcji		
Rozumienie komunikatów	Czy uczeń reaguje adekwatnie na pytania, polecenia i komunikaty kierowane do niego?	wymaga wielokrotnego powtórzenia; reaguje z opóźnieniem; gubi sens dłuższych lub złożonych komunikatów; potrzebuje częstego doprecyzowania		

Obszar komunikacji	Co obserwujemy?	Przykładowe obserwowalne sygnały trudności	Wynik (0/1/2/N/O)	Notatki / kontekst sytuacyjny
Reagowanie na wypowiedzi innych osób	Czy uczeń odpowiada, gdy ktoś się do niego zwraca oraz czy sygnalizuje zrozumienie lub niezrozumienie komunikatu?	brak odpowiedzi; odpowiedzi bardzo skrócone lub nieadekwatne; brak sygnalizowania potrzeby wyjaśnienia; wyraźne wycofanie z kontaktu		
Podtrzymywanie dialogu	Czy uczeń utrzymuje temat rozmowy, podejmuje naprzemiennosc i nawiązuje do wypowiedzi rozmówcy?	szybko urywa kontakt; nie podejmuje naprzemiennosci; nie rozwija tematu; nie zadaje pytań zwrotnych; nie nawiązuje do treści rozmowy		
Kończenie interakcji	Czy uczeń potrafi adekwatnie zakończyć wypowiedź lub rozmowę?	nagle przerywa interakcję; odchodzi bez sygnału zakończenia; ma trudność z domknięciem wypowiedzi; kończy kontakt w sposób nieadekwatny do sytuacji		

Orientacyjna zasada interpretacji:

- przewaga wyników **0** – brak wyraźnych przesłanek do dalszych działań poza zwykłą obserwacją pedagogiczną,
- pojawiające się wyniki **1** – wskazana ponowna obserwacja oraz rozważenie prostych modyfikacji środowiska komunikacyjnego,
- powtarzające się wyniki **2** w więcej niż jednym obszarze lub w więcej niż jednej sytuacji – wskazana konsultacja specjalistyczna i pogłębiona obserwacja funkcjonalna.

Zalecenia do stosowania

Zaleca się przeprowadzenie obserwacji w co najmniej dwóch różnych sytuacjach szkolnych. Narzędzie może być stosowane przez logopedę szkolnego, a po krótkim przeszkoleniu również przez nauczyciela lub innego specjalistę pracującego z uczniem. Wynik miniscreeningu powinien służyć planowaniu dalszej obserwacji, modyfikacji środowiska edukacyjnego oraz podejmowaniu proporcjonalnych decyzji o wsparciu.