



BIULETYN

Stowarzyszenia **Mówić bez Słów**

nr 2(17)/2009

www.aac.org.pl

ISSN 1734-235X

Drodzy Czytelnicy!

Niniejszy numer Biuletynu ma odświeżony charakter – przypomina, że Stowarzyszenie „Mówić bez Słów” istnieje już 10 lat. Z tej okazji przeczytacie w nim krótkie refleksje osób związanych od początku z naszą organizacją, a także tekst podsumowujący jej dokonania. Obchodziliśmy jubileusz w marcu br., wtedy też miało miejsce Walne Zgromadzenie i zmiana Zarządu. W ślad za tym wydarzeniem na łamach Biuletynu zabiera głos nowa prezes – Agnieszka Pilch. Życzymy jej i nowemu Zarządowi pomyślności w realizacji planów, aktywności członków Stowarzyszenia oraz wielu sprzymierzeńców! Z okazji jubileuszu

wielu z nas miało okazję spotkać się w Warszawie podczas AbleDay – wspomniemy i o tym wydarzeniu. Poza tym, co dotyczy życia naszej społeczności, zapewne czekacie Państwo na artykuły związane z komunikacją wspomagającą i alternatywną. Nie zabraknie ich w tym numerze. Kontynuujemy publikowanie materiałów z V Warsztatów Stowarzyszenia, które skoncentrowane były na młodszych dzieciach lub początkujących użytkownikach AAC. Dwa teksty dotyczą dzieci niemówiących w przedszkolach. Aleksandra Łojewska i Katarzyna Sadowska pozwalają

wielu z nas miało okazję spotkać się w Warszawie podczas AbleDay – wspomniemy i o tym wydarzeniu.

Poza tym, co dotyczy życia naszej społeczności, zapewne czekacie Państwo na artykuły związane z komunikacją wspomagającą i alternatywną. Nie zabraknie ich w tym numerze. Kontynuujemy publikowanie materiałów z V Warsztatów Stowarzyszenia, które skoncentrowane były na młodszych dzieciach lub początkujących użytkownikach AAC. Dwa teksty dotyczą dzieci niemówiących w przedszkolach. Aleksandra Łojewska i Katarzyna Sadowska pozwalają

W NUMERZE:

10 lat bliżej.....	2
Jubileuszowe refleksje.....	3
U progu V kadencji.....	4
Przez dziurkę od klucza. Pierwsze kroki dziecka niemówiącego w przedszkolu.....	4
AAC w przedszkolu integracyjnym.....	6
Rozwijanie zabawy z użyciem znaków u małych dzieci z zaburzeniami w komunikowaniu się.....	8
Konkrety – znaki przestrzenno-dotykowe.....	11

nam zajrzeć przez dziurkę od klucza do przedszkola specjalnego w Gdańsku. Dzielą się własnymi sposobami na początek grupowej pracy z dziećmi niepełnosprawnymi potrzebującymi wspomaganie komunikacji. Doświadczenie pracy nad komunikowaniem się pojedynczych dzieci w przedszkolu integracyjnym opisuje Aldona Rogowska-Augustynowicz z Warszawy. Na kilku przykładach przedstawia postępy dzieci z poważnymi zaburzeniami mowy o różnej etiologii, m.in. u dzieci z zespołem Downa i z niedokształceniem mowy pochodzenia korowego. Analizuje szczególnie rozszerzanie się piktogramowego słownika czynnego jednego z dzieci. Artykuł Aliny Smyczek może posłużyć terapeutom i rodzicom małych dzieci z zaburzeniami



komunikacji, którzy chcą poprzez dobrze dobrane zabawy tworzyć optymalne warunki do interakcji i nabywania języka. Autorka przytacza za badaczami zasady takiego działania, a także systematyzuje zabawy i podaje liczne przykłady gotowe do zastosowania. Z powodu objętości artykułu ten ukaże się w dwóch częściach, dokończymy go w najbliższym numerze. Ostatni tekst zainteresuje tych, którzy na co dzień pracują z osobami z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. Agnieszka Adamczyk z Gdyni podejmuje temat stosowania znaków przestrzenno-dotykowych w komunikowaniu się. Opowiada o swoich doświadczeniach i prezentuje przygotowywane przez siebie znaki.

Przed nami nowy rok szkolny. Wkrótce październik, czyli kolejny międzynarodowy miesiąc AAC – okazja do podzielenia się wiedzą o komunikacji wspomagającej z innymi. Życzymy sobie wzajemnie niesłabnącego zapału i wielu wartościowych rozmów. A ten Biuletyn niech posłuży jako inspiracja.

Joanna Turek, Alina Smyczek

10 lat bliżej

Alina Smyczek

Z okazji jubileuszu dziesięciolecia Stowarzyszenia „Mówić bez Słów”, jako ustępujący po sześciu latach prezes, pozwolę sobie przedstawić pewną wizję.

Każda osoba niemówiąca w Polsce jest szanowana i nie uważa się jej z założenia za niepełnosprawną intelektualnie. Każda jest słuchana i jeśli chce – może dzięki alternatywnemu dostępowi do języka wyrazić swoje myśli. AAC jako nauka obecna jest na wyższych uczelniach w badaniach, projektach, w codziennym kształceniu specjalistów. Diagnostyci dysponują odpowiednimi umiejętnościami i narzędziami do badania osób nie posługujących się mową i niepełnosprawnych. Dzieciom z zaburzeniami w porozumiewaniu się i ich rodzinom już na poziomie wczesnego wspomagania rozwoju proponuje się metody komunikacji wspomagającej. Nie pokutują mity, że to przeszkodzi w nabywaniu mowy. Wszyscy logopedzi czują się nie tylko terapeutami mowy, ale także komunikacji i języka. Przedszkola i szkoły są przygotowane na przyjęcie niemówiących dzieci, honorowanie i systematyczne rozwijanie ich pozawerbalnych sposobów komunikacji językowej. Oficjalne programy i materiały dydaktyczne uwzględniają specyficzne potrzeby tej grupy. Tam, gdzie trafia niemówiące dziecko, uruchamiane jest wsparcie nauczycieli oraz serwis techniczny związany z koniecznym oprogramowaniem i oprzyrządowaniem. Dostępne są polskie wersje oprogramowania dla komunikatorów z elektronicznymi systemami językowymi. Istnieją centra AAC z wypożyczalniami oraz profesjonalnymi zespołami diagnostyczno-terapeutycznymi w każdym województwie. Z centrów korzystają także dorośli, osoby, które straciły możliwość mowy, wszyscy, którzy napotykają poważne bariery w komunikacji językowej. Przeciętny obywatel wie, że brak mowy można skompensować i widział kogoś, kto rozmawia za pomocą komunikatora czy wskazywania znaków.

Ten obraz – jakkolwiek wydaje się idealny – nie przedstawia niemożliwego. Co więcej – w ciągu ostatnich dziesięciu lat zrobiliśmy ogromny krok w jego stronę. Stało się tak dzięki Stowarzyszeniu i osobom, którym problem niemówiących jest bliski. Zamiast wymieniać więc to, czego nam brakuje, spróbuję zebrać dobra, jakimi dziś dysponujemy.

W Polsce dostępne są zestawy znaków potrzebne do porozumiewania się: Piktogramy PIC, PCS, Bliss, Makaton. Mamy dostęp do źródeł pisanych: kilku książek (Stowarzyszenie wydało ich 6), broszur, wielu artykułów. Biuletyn, jedyne polskie pismo poświęcone AAC, od 6 lat publikuje merytoryczne teksty. Jest też miejscem, gdzie każdy może publicznie podzielić się swoim doświadczeniem – osoby niemówiącej, rodzica, terapeuty. Drugie takie miejsce to strona internetowa

i istniejące przy niej forum. Jeśli ktoś szuka – zapewne znajdzie potrzebne informacje i wsparcie.

Kolejne źródło to ludzie gotowi dzielić się umiejętnościami pomagania niemówiącym na szkoleniach. Zwykle wywodzą się z ośrodków, które od lat praktykują wprowadzanie AAC i stanowią prawdziwe laboratoria dobrej praktyki. Jeszcze do niedawna było ich tylko kilka: w Warszawie, Kwidzynie, Krakowie, Szczecinie i Zamościu. Dziś – już co najmniej kilkanaście. Nowe ośrodki sprawiają, że regionalnie rodzą się nowe inicjatywy szkoleń z zakresu AAC. Nie sposób policzyć dokładnie, ile jest w Polsce osób przeszkolonych w tej dziedzinie. Istniejące rejestry i szacunki pozwalają wymienić liczbę kilku tysięcy. Kiedyś szkolili się głównie praktykujący nauczyciele i terapeuci. W ostatnich latach obserwuję dwie nowe tendencje: otwarcie się środowiska logopedów na metody wspomagające, a także szkolenie studentów na wyższych uczelniach. Przyszli pedagogzy i logopedzi zdobywają podstawową wiedzę o AAC już na studiach. Dzieje się tak m.in. w Warszawie, Krakowie, Gdańsku, Szczecinie, w Poznaniu, w Bydgoszczy. To napawa nadzieją na zmianę: może już niedługo stosowanie AAC stanie się w polskiej edukacji standardem. Wzmianki o AAC pojawiają się w nowych ministerialnych programach i projektach, jak np. rządowy projekt wczesnej wielospecjalistycznej pomocy dziecku zagrożonemu niepełnosprawnością lub niepełnosprawnemu i jego rodzinie. Sprzęt do komunikacji i specjalistyczne peryferia komputerowe zostały wpisane na listę środków dydaktycznych zatwierdzonych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Wsparcie MEN odczuliśmy w 2007 roku, kiedy to 120 placówek edukacyjnych otrzymało zestawy sprzętu do komunikowania się i odpowiedniego oprogramowania.

Dostępność sprzętu dla terapeutów i samych użytkowników komunikacji wspomagającej od początku była troską Stowarzyszenia. Z pozoru skromny asortyment naszego sklepu internetowego pozwolił wielu osobom już kilka lat temu na użycie pomocy papierowych i technologii wspomagającej. Niska cena produktów była niewątpliwym atutem. Dziś cieszymy się współpracą z Firmą HARPO z Poznania, która ułatwia korzystanie z bogatych światowych zasobów technicznych dla osób niemówiących. Osoby prywatne kupujące sprzęt otrzymują częściowe refundacje z państwowego funduszu.

Największym bogactwem Stowarzyszenia jest doświadczenie kilkudziesięciu osób z praktyką w dziedzinie AAC oraz dogłębna znajomość potrzeb środowiska osób niepełnosprawnych, niemówiących, ich rodzin, nauczycieli i terapeutów. Można przekonać się o jego rosnącej sile podczas dorocznych warsztatów

cd. na str. 3



Jubileuszowe refleksje



U progu emerytury kilka rzeczy napawa mnie dumą. Jedną z nich to uczestnictwo w rozwoju AAC w Polsce. Przebyliście długą drogę od mojej pierwszej wizyty w 1992 roku i czuję się głęboko zaszczyconą mogąc dzielić z Wami część tej podróży przez siedemnaście lat poprzez ponad 40 wizyt! Pokochałam Wasz zapał, gościnność, gorliwość i jestem wdzięczna za Waszą ciężką pracę. Stowarzyszenie jest okrętem flagowym wielu przygodowych wypraw! Pomyślnych wiatrów i niech Was Bóg błogosławi!

Gil Brearley, Londyn



Stowarzyszenie „Mówić bez Słów” ma znaczący wpływ na tworzenie rozwiązań systemowej terapii i edukacji osób niemówiących. Dziesięć lat istnienia zaoferowało wieloma działaniami, które pozwoliły na dostrzeżenie tej grupy osób niepełnosprawnych oraz na realizowanie wielu działań pomocowych poprawiających ich sytuację. Życzę wszystkim wielu kolejnych lat owocnych działań, nowych projektów i wielu zaangażowanych członków, dla których Stowarzyszenie będzie polem osobistej realizacji.

Magdalena Grycman, Kwidzyn

cd. ze str. 2

otwartych Stowarzyszenia. Potrzeba spotkań jest silna. Z roku na rok przyjeżdża więcej osób, mamy więcej wystąpień. Konferencje z komunikacją wspomagającą w tytule przyciągają coraz to nowych pasjonatów. I choć zapewne w wielu jeszcze miejscach kraju niemówiący ludzie nie wiedzą o tym, że mogliby żyć pełniej – opisane fakty pozwalają z dumą patrzeć na dokonania ostatnich dziesięciu lat.

Moim marzeniem jest prężnie działający w Polsce system pomocy osobom z zaburzeniami w komunikowaniu się. On gwarantowałby, że przywołany przeze mnie na początku obraz byłby prawdziwy. Póki co – jesteśmy o 10 lat bliżej spełnienia się wizji. ■



Kiedy w roku 1998 kończył się projekt „Sieć instytucji pomagających dzieciom niepełnosprawnym – alternatywne i wspomagające metody porozumiewania”, realizowany w ramach United Nations Development Programme „Umbrella Project” i zakładaliśmy Stowarzyszenie „Mówić bez Słów”, nie marzyłam nawet, że w ciągu dziesięciu lat jego działalności osiągniemy tak wiele.

Dorobek i zintegrowanie środowiska pracującego z osobami niepełnosprawnymi z zaburzeniami mowy lub jej brakiem z terenu całego kraju, mówi sam za siebie – bez słów. Fakt ten potwierdza moją wiarę w wyższość pracy zespołowej i umiejętności współpracy w grupie, którą łączą wspólne cele, nad działalnością jednostkową. Razem zrobiliśmy krok milowy w dziedzinie upowszechniania wspomagających i alternatywnych sposobów porozumiewania się osób niepełnosprawnych z zaburzeniami mowy. Ufam, że kolejne dziesięciolecie przyniesie przede wszystkim zmiany w legislacji – zapisy prawne, które zagwarantują grupie użytkowników AAC właściwe standardy edukacji, opieki, oraz wyposażenia w niezbędne do włączenia społecznego, urządzenia i pomoce komunikacyjne.

Życzę wszystkim członkom oraz kolejnym władzom Stowarzyszenia „Mówić bez Słów” determinacji w dążeniu wyrównywania szans grupy użytkowników AAC w sposób zapewniający poziom usług porównywalny z innymi krajami Unii Europejskiej.

Warto przypomnieć, że powstanie Stowarzyszenia zawdzięczamy Panu dr. Waldemarowi Chmielewskiemu, prowadzącemu nasz projekt w Umbrelli, który zrobił wszystko, aby dwuletni dorobek ogólnopolskiej sieci ośrodków nie został zmarnowany i znalazł swoją kontynuację pod szyldem Stowarzyszenia oraz ówczesnemu dyrektorowi Umbrella Project Panu dr. Tadeuszowi Buchaczowi. Dziękujemy!

Małgorzata Dońska-Olszko, Warszawa

Zapraszamy na nasze forum internetowe:

www.aac.org.pl/forum

U progu V kadencji

Agnieszka Pilch

Szanowni Państwo! Z końcem marca członkowie Stowarzyszenia „Mówić bez Słów” podczas Walnego Zgromadzenia w Warszawie wybrali nowy zarząd. Znalazły się w nim jako wiceprezesi Aldona Mysakowska-Adamczyk z Warszawy i Ewa Cieślińska z Wrocławia, sekretarzem została Agnieszka Przybylska, skarbnikiem Beata Kazimierczak (obie z Warszawy), a członkami zarządu zostały Iwona Stępniewicz z Warszawy i Aleksandra Łojewska z Gdańska. Ja dostałam niewątpliwego zaszczytu wyboru na prezesa. Cieszę się, że przez najbliższe lata będę miała okazję współpracować z tak niezwykle osobami, które całym sercem oddane są sprawie propagowania AAC. Bardzo ważnym jest fakt, że po raz pierwszy w tym gronie są dwie mamy użytkowników AAC. Naszym marzeniem jest, by w najbliższej kadencji wykreował się nowy zarząd, w którym znajdą się także sami użytkownicy.

Pragnę w tym miejscu podziękować grupie wspierałych ludzi, z którymi miałam zaszczyt pracować w zarządzie przez ostatnie lata: twórcy stowarzyszenia prezes Alinie Smyczek i wiceprezes Hannie Lechowicz, sekretarzowi Joannie Guzik i skarbnikowi Annie Bombińskiej-Domżał.

To trud tych kilku osób kształtował w tym czasie wizję stowarzyszenia. W zarządzie trwają obecnie prace legislacyjne i dlatego najbliższe warsztaty otwarte odbędą się dopiero wiosną przyszłego roku. Za dwa lata czeka nas organizacja międzynarodowej konferencji AAC regionu Europy Środkowej i Wschodniej. Nadal naszym głównym celem będzie wspieranie działań związanych z promowaniem wiedzy o komunikacji wspomagającej i alternatywnej.

Już dziś zachęcamy do organizacji w waszych miastach imprez związanych z obchodami Międzynarodowego Miesiąca AAC, który w tym roku odbywa się pod hasłem „Wiele metod, jeden cel – porozumiewanie się”. Nasze dwuletnie doświadczenia, związane z obchodami Miesiąca AAC w Warszawie, Krakowie, Gdańsku i Zamościu mówią nam, że spotkania użytkowników AAC ze środowiskiem lokalnym przynoszą obu stronom wymierne korzyści. Nowy zarząd pragnie zaprosić wszystkich członków Stowarzyszenia oraz zainteresowane osoby, by włączyły się do naszych działań. Czekamy też na nowe pomysły i inspiracje. Zapraszamy do kontaktu i współpracy. ■



WARSZTATY

Przez dziurkę od klucza. Pierwsze kroki dziecka niemówiącego w przedszkolu

Aleksandra Łojewska, Katarzyna Sadowska
Przedszkole nr 77 w Gdańsku

Jako nauczyciele i terapeuci często zadajemy sobie pytania: jak pracować z dziećmi niemówiącymi z niepełnosprawnością sprzężoną w grupie przedszkolnej? Co zrobić, aby je zrozumieć? Od czego zacząć? Czego oczekują od nas rodzice? Pytania te stawiamy sobie za każdym razem na początku pracy z każdym dzieckiem niemówiącym, które rozpoczyna swoją przedszkolną edukację. Każde z nich jest inne. Porównujemy je do „skrzynki komunikacyjnej”. Musimy nauczyć się je rozumieć, aby móc rozpocząć wypełnianie owej skrzynki.

Podstawą sukcesu jest zbudowanie pozytywnego kontaktu emocjonalnego z dzieckiem oraz zapewnienie mu poczucia bezpieczeństwa m.in. poprzez właściwe zorganizowanie miejsca pracy i zabawy, przygotowanie siedziska zapewniającego prawidłową postawę, naukę oraz interpretację mimiki, gestów i innych sygnałów płynących z ciała dziecka, i wreszcie poznanie jego

możliwości, potrzeb oraz preferencji. Kolejnym etapem jest budzenie w dziecku potrzeby komunikowania się w sposób świadomy i intencjonalny.

Dziecko potrzebuje okazji do porozumiewania się. Zaczynamy od organizowania czasu przeznaczonego na odgadywanie i spełnianie pragnień naszych podopiecznych. Stwarzamy więc różnorodne sytuacje komunikacyjne, np. przy wykonywaniu zwykłych czynności. Czynność, którą dziecko lubi: zaczynamy... przerywamy... i czekamy, aż dziecko zareaguje. Tylko poprzez właściwą interpretację mimiki, gestów i innych sygnałów płynących z ciała dziecka wzmacniamy jego umiejętności komunikacyjne. Gromadzenie informacji o dziecku to długotrwały, ale zorganizowany proces, podczas którego dajemy mu wiele szans na zaprezentowanie tego, co rzeczywiście potrafi.

cd. na str. 5

cd. ze str. 4

Komunikowanie się z dzieckiem ma miejsce podczas wykonywania praktycznie wszystkich czynności podczas pobytu w przedszkolu: posiłków, codziennych zabiegów pielęgnacyjnych, spacerów, kontaktów społecznych. Jednak najbardziej naturalną dla dziecka formą działania jest zabawa. Zabawa, która pozwala na zdobywanie doświadczeń. Dziecko potrzebuje fizycznych doznań sprawiających radość, nie ćwiczeń, a zabawy. Zabawy dostosowanej do wieku, możliwości i preferencji. Organizujemy zabawy, podczas których dzieci przetaczają się na matach, kołyszą się w kocach, mają kontakt z różnymi fakturami, smakami, zapachami. Uczą się dokonywania wyborów decydując jak i czym będą się bawić. Tak organizowane zabawy mogą wydawać się czymś odległym od alternatywnego komunikowania się, jednak są niezbędne.

Układamy plan dnia

Plan dnia – to ważny element w nauce komunikacji. Codziennie rano dzieci sprawdzają, kto jest obecny w przedszkolu, a kto został w domu. Potem wskazują bądź wybierają spośród fotografii dziecko, które będzie witane rymowanką lub piosenką. Każde dziecko ma swój szczególny czas, kiedy uwaga wszystkich skierowana jest tylko na nie.

Dzieci układają plan pracy grupy. Wybierają symbole odpowiadające zajęciom zaplanowanym na dany dzień. Wiedzą, co je czeka, co będą robiły, kogo zobaczą. Systematyczne układanie i zdejmowanie symboli, poparcie ich słowem i gestem powoduje, że dzieci uczą się lepiej rozumieć oraz identyfikować symbole, uczą się rozpoznawać osoby i wiązać z nimi zdarzenia. Dzięki temu zdobywają niezwykle cenne kompetencje społeczne, uczą się zwracania uwagi na drugiego człowieka, czekania na swoją kolej oraz słuchania tego, co mówią inni. Uczą się zadawać pytania. Pytania są proste: Co to? Kto to? Po co? Gdzie? Kiedy? Dzięki nauce zadawania pytań rozwijają swoją ciekawość poznawczą, poszerzają wiedzę i uczą się rozmawiać.

Bawimy się z psem

Organizujemy zabawy grupowe z psem, prowadzone pod kierunkiem dogoterapeuty i przy aktywnym współudziale rehabilitanta oraz nauczyciela. Razem tworzymy scenariusze tych spotkań. Nasze dzieci są często nadwrażliwe, boją się nowych sytuacji, głośniejszych dźwięków, także zwierząt. Poprzez dogoterapię mają okazję oswoić się z psem. Niejednokrotnie na początku siedzą gdzieś z boku i tylko od czasu do czasu spoglądają z lękiem na czworonoga. Z czasem nabierają śmiałości i podchodzą coraz bliżej. Zabawy z psem stymulują rozwój ruchowy dziecka, wspinałki łącząc elementy rehabilitacji z beztrudną zabawą. Dostarczają dzieciom wielu pozytywnych, radosnych emocji.

Staramy się podczas tych zajęć włączać elementy aktywnej komunikacji. Dziecko niemówiące ma okazję decydować jak i czym będzie się bawiło z psem.

Korzystając z urządzeń technicznych wspierających mowę, może wydawać psu polecenia – np. „podać łapę” czy „przynieś piłkę” i poczuć się dzięki temu prawdziwym, aktywnym sprawcą całej sytuacji. Tak organizowane zabawy dają dziecku poczucie sprawczości, dostarczają satysfakcji z działania oraz budują jego poczucie własnej wartości.



Używanie komunikatora do wybierania zabawwy

Śpiewanie uczestniczące

Nasze przedszkolaki uczestniczą aktywnie w zajęciach muzycznych. Staramy się tak aranżować zajęcia, aby to dzieci mogły wybierać, którą piosenkę zaśpiewają, na jakich instrumentach zagrają, czy będą grać cicho czy głośno. W tym celu tworzymy specjalne plansze wyboru. Rozpisujemy teksty piosenek za pomocą symboli PCS na dużych planszach, tworząc śpiewniczki. W trakcie zabaw muzycznych korzystamy z urządzeń wspomagających mowę, które pozwalają dzieciom na wspólne śpiewanie.



Podczas śpiewania

Bawimy się w kucharzy

Towarzysząc dzieciom podczas codziennych posiłków zaobserwowałyśmy, że dzieci nie potrafią podejmować decyzji o tym, co zjedzą. To zrodziło pomysł na zabawę w kucharzy. Raz w tygodniu dzieci mają okazję samodzielnie przygotować podwieczorek. Uczą się nazywania produktów, z których przygotowują kanapki. Nazywają potrzebne im naczynia i narzędzia, używają zwrotów grzecznościowych.

cd. ze str. 5

Jednym słowem

Zawsze, gdy jest to możliwe pozwalamy dziecku dokonywać wyboru. Wbrew pozorom – nie jest to umiejętność łatwa. Często sytuacje wyboru są zupełnie nowe i niezrozumiałe dla dziecka. Musimy wielokrotnie je powtarzać. Wymyślamy różne sposoby zachęcające dziecko do rozmowy. Nie ubiegamy każdej jego potrzeby. Stwarzamy sytuacje, w których będzie dzieliło się swoimi uczuciami, emocjami, wyrażało swoje pragnienia. Te pierwsze okazje do interakcji to budzenie wiadomości komunikacyjnej. Z czasem będzie można przejść do budowania indywidualnego systemu komunikacji językowej małego człowieka. ■



Korzystanie z osobistego słownika

AAC w przedszkolu integracyjnym

Kryteria stosowania tej metody komunikacji u wybranych dzieci oraz efekty pracy

Aldona Rogowska-Augustynowicz

Przedszkole Integracyjne nr 394 w Warszawie

W przedszkolu integracyjnym prowadzona jest terapia logopedyczna dzieci z różnorodnymi zaburzeniami mowy, specyfika placówki nie pozwala bowiem na przyjmowanie dzieci tylko z określonymi zaburzeniami rozwojowymi. Do integracji trafiają dzieci z opóźnieniami rozwoju mowy o różnej etiologii:

- niedosłuch,
- niedokształcenie mowy pochodzenia korowego,
- dysartria, anartria,
- autyzm,
- oligofazja,
- afazja,
- inne.

Logopeda musi stosować wiele metod, dobierając je do potrzeb podopiecznych. Jedną z metod jest komunikacja wspomagająca i alternatywna, która wprowadzana jest u dzieci z największymi problemami mowy – u dzieci niemówiących oraz u dzieci, których mowa jest niezrozumiała dla otoczenia.

W pierwszym okresie pobytu dziecka w przedszkolu prowadzona jest obserwacja, czy w okresie 3 – 4 miesięcy od rozpoczęcia uczęszczania do przedszkola zwiększył się zasób słów i polepszyła komunikacja z otoczeniem. Często dzieci z opóźnionym rozwojem mowy w środowisku rówieśniczym nadrabiają braki w zakresie komunikacji werbalnej i stymulowane chęcią porozumiewania się z innymi dziećmi, zaczynają mówić. W ostatnim czasie w naszej placówce nastąpił taki zwrot u dziecka z hipotonią, które początkowo nie rokowało na szybki wzrost słownictwa czynnego, trafiło bowiem do przedszkola jako dziecko niemówiące, z dużymi problemami w zakresie napięcia mięśniowego, a w przeciągu jednego semestru zaczęło samoistnie mówić.

Po okresie adaptacji dziecka w przedszkolu, kiedy jego stan emocjonalny jest już stabilny (dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi adaptują się zwykle nieco dłużej niż dzieci zdrowe) podsumowywane są wyniki obserwacji dziecka, do których dochodzą wywiady ze środowiskiem rodzinnym oraz z nauczycielami, mającymi na co dzień kontakt z dzieckiem. Decyzję o wprowadzeniu komunikacji wspomagającej lub alternatywnej u danego dziecka podejmuje zawsze zespół specjalistów, w którego skład wchodzi:

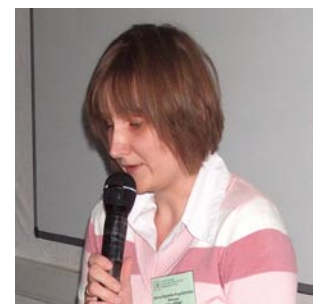
- logopeda,
- pedagodzy specjalni,
- psycholog,
- terapeuta SI.

Kolejnym krokiem jest rozmowa z rodzicami dziecka, w czasie której przedstawiana jest funkcja komunikacji wspomagającej bądź alternatywnej, cele oraz korzyści jej wprowadzenia.

W ciągu ostatnich kilku lat komunikacja wspomagająca lub alternatywna została wprowadzona w naszej placówce u dzieci z następującymi zaburzeniami mowy:

- niedokształcenie mowy pochodzenia korowego (dysfazja motoryczna),
- oligofazja na tle zespołu Downa,
- anartria.

Dziecko z niedokształceniem mowy pochodzenia korowego o typie dysfazji motorycznej trafiło do naszego przedszkola w wieku czterech lat. Chłopiec porozumiewał się z otoczeniem jedynie za pomocą intuicyjnych gestów. Bardzo długo trwał okres adaptacji dziecka – około 5 miesięcy. Dziecko było wycofane, oczekiwało dużego wsparcia ze strony otocze-



nia, nie nawiązywało relacji z innymi, na jakąkolwiek zmianę (np. wyjście z grupy na zajęcia indywidualne, proponowanie nowych aktywności w czasie zajęć) reagowało płaczem. Po upływie około 6 miesięcy chłopiec na zajęciach logopedycznych zaczął podejmować pierwsze próby mówienia. Były to najpierw wyrazy dźwiękonaśladowcze oraz jednosylabowe lub dwusylabowe wyrazy złożone z sylab otwartych. Już po pierwszych próbach rozbudowywania słownictwa czynnego okazało się jednak, że, ze względu na rodzaj uszkodzenia, występuje ogromny problem z utrwalaniem schematów wyrazowych i zapamiętywaniem sekwencji ruchów artykulacyjnych (problemy z kinestezją). Pierwszą potrzebą okazało się więc stworzenie pomocy dydaktycznej, dzięki której dziecko będzie miało zawsze przy sobie zestaw słownictwa podstawowego – segregator z piktogramami. Chłopiec wykorzystywał piktogramy do komunikacji z otoczeniem około roku, utrwał przy tym umiejętności werbalizowania swoich potrzeb. Stosowanie piktogramów pozwoliło mu uwierzyć w siebie, wykazać się swoją wiedzą (dziecko było w normie intelektualnej), nawiązać lepszy kontakt ze środowiskiem rówieśników.

Kolejne przypadki, które chciałabym omówić, to dzieci z zespołem Downa, trafiające do naszej placówki jako dzieci niemówiące. U tych dzieci rozwój mowy jest zwykle znacznie rozciągnięty w czasie. Zdarzają się przypadki, gdy dzieci trzy- lub czteroletnie wokalizują, a pięcioletnie wymawiają tylko wyrazy dźwiękonaśladowcze oraz sygnalizują podstawowe potrzeby. W przypadku tych dzieci komunikacja wspomagająca wprowadzana jest w pierwszej kolejności, po krótkim okresie obserwacji i zdiagnozowaniu umiejętności i potrzeb dziecka. Jedną z pierwszych pomocy, które dziecko dostaje, jest tablica komunikacyjna. Pozwala ona wyrazić dziecku podstawowe potrzeby czy też preferencje zabawy lub ćwiczeń w czasie zajęć. Są to m.in. takie podstawowe wyrażenia, jak: *chcę, nie chcę, podoba mi się, nie podoba, chcę iść do łazienki* i nazwy zabaw: czytanie książki, zabawa piłką, samochodem itp., a także aktywności w czasie zajęć (zajęcia logopedyczne): słuchanie, naśladowanie i odgadywanie dźwięków, oglądanie i nazywanie obrazków, wykonywanie ćwiczeń oddechowych itp. Dzieci z zespołem Downa nawiązują zwykle bardzo dobry kontakt ze środowiskiem, chętnie uczą się imion dzieci z grupy oraz pań, z którymi mają kontakt w przedszkolu. Elementem niezbędnym na ich tablicach czy też w segregatorach do komunikacji, jest umieszczenie zdjęć tych osób.

Ostatnim przypadkiem, który chciałabym opisać, jest dziewczynka z anartrią, której terapia pod moim kierunkiem rozpoczęła się w roku 2003, gdy dziecko miało 5 lat. Dziewczynka swoją drogę do korzystania z komunikacji alternatywnej rozpoczęła od zdjęć członków rodziny. Jako dziecko niemówiące miała utrudniony kontakt ze środowiskiem rówieśników w grupie, przyniesienie więc zdjęć do przedszkola bardzo ożywiło i odświeżyło jej kontakt z dziećmi,

które z zainteresowaniem oglądały album i zgadywały, kto jest przedstawiony na zdjęciach. W grupie przedszkolnej i w środowisku domowym na obiektach, z których korzystała dziewczynka, pojawiły się piktogramy w celu przybliżenia dziecku znaczeń znaków podstawowych i odniesienia ich do rzeczywistości. Dzieci z grupy dziewczynki bardzo szybko nauczyły się interpretować wskazywane przez nią znaki, rzeczą codzienną było wykorzystywanie segregatora z piktogramami na zajęciach w grupie, jak i na zajęciach specjalistycznych oraz w domu. Początkowo było to segregator formatu A5.

Po pierwszym semestrze zajęć dziewczynka miała już wprowadzonych kilkadziesiąt znaków: społeczne: 4, osoby: 15, przymiotniki: 2, czasowniki: 21, rzeczowniki: 48. Obejmowały one swym zakresem podstawowe czynności i obiekty, z którymi dziecko miało do czynienia na co dzień. Po kolejnym semestrze zajęć stan słownictwa przedstawionego za pomocą piktogramów prezentował się następująco: 5 wyrażen o charakterze społecznym, 15 określeń osób, 11 przymiotników, 33 czasowniki, 76 rzeczowników. Do wprowadzonych wcześniej części mowy doszły liczebniki do dziesięciu oraz historyjki złożone z piktogramów, przedstawiające wydarzenia z życia dziecka, np. wycieczkę przedszkolną do gospodarstwa agroturystycznego, przebieg świąt wielkanocnych lub wydarzenia, które miały miejsce w domu w czasie weekendów. Dziewczynka chętnie wracała do historyjek, dzięki którym mogła podzielić się swoimi doświadczeniami i przeżyć na nowo miłe dla niej wydarzenia. Pozostałymi piktogramami dziecko posługiwało się pokazując je w określonych sekwencjach: podmiot, orzeczenie, dopełnienie, a nawet przydawka. Dziewczynka wykazywała bardzo dużo skojarzeń jeżeli chodzi o obiekty rzeczywiste i ich przedstawienia na piktogramach, szybko więc uczyła się nowych znaków i etykietowanie otoczenia stało się zbędne.

W styczniu 2005 roku segregator formatu A5 okazał się zbyt mały dla ciągle wzrastającego zasobu słownictwa naszej podopiecznej. Dziewczynka zaczęła się już posługiwać segregatorem formatu A4. Znaki w poszczególnych kategoriach przedstawiały się w tamtym okresie następująco: 7 wyrażen społecznych, 35 określeń osób, 21 przymiotników, 39 czasowników, 172 rzeczowniki, 10 liczebników, 2 przyimki. Ogółem: 286 znaków. Na uwagę zasługiwał w tym momencie wzrost słownictwa z zakresu przymiotników, z których dziewczynka korzystała coraz bardziej świadomie, oraz pojawienie się przyimków, które jednak nie były wykorzystywane przez dziecko zbyt często. W ciągu kolejnego półrocza słownictwo dziewczynki zwiększyło się prawie dwukrotnie: społeczne: 7, osoby: 45, przymiotniki: 41, czasowniki: 45, rzeczowniki: 309, liczebniki: 31, przyimki 14, przysłówki: 8. Etykietowanie piktogramów napisami pozwoliło dziewczynce lepiej przyswajając nazwy obiektów i czynności w czytaniu globalnym. Dziecko biegle poruszało się w swoim segregatorze z piktogramami, do których

była również dołączona lista tytułów ulubionych bajek, imiona dzieci z grupy, z których korzystała bezbłędnie, oraz dni tygodnia. Przychodząc na zajęcia, dziewczynka określała, jaki dzień tygodnia, który dzień miesiąca i jaki miesiąc mamy, a wychodząc z zajęć, umawiała się na kolejne według tego samego schematu: dzień tygodnia, miesiąca i miesiąc. Zawsze przy tym pamiętała o zajęciach i pilnowała terminów.

W kolejnym roku komunikacja za pomocą piktogramów było ciągle wzbogacana o nowe słownictwo. Dziewczynka chętnie posługiwała się piktogramami, z których układa całe opisy zdarzeń lub zaplanowanych czynności. Do dotychczas wprowadzonych i rozbudowywanych o nowe słownictwo części mowy dołączyły znaki oznaczające czas teraźniejszy, przeszły i przyszły. Po przyjeździe do domu, korzystając z zasobu piktogramów i zdjęć, dziecko potrafiło opowiedzieć o wydarzeniach z przedszkola. Piktogramy wzmocniły również u dziecka rozumienie wyrazów, a nawet zdań w czytaniu globalnym. Dziewczynka rozpoznawała w tym okresie w czytaniu globalnym rzeczowniki oraz czasowniki w formie osobowej. Wprowadzane i rozbudowywane miała również stosunki przestrzenne, które różnicowała za pomocą przyimków w izolacji oraz za pomocą wyrażen przyimkowych. Nie ulega wątpliwości, że sukcesywny wzrost wykorzystywanego przez dziecko słownictwa dokonywał się przy wydatnym udziale i zaangażowaniu rodziców, którzy byli w ciągłym kontakcie z przedszkolem i systematycznie pracowali z dzieckiem w domu.

We wrześniu 2006 r. słownictwo dziecka prezentowało się następująco: wyrażenia społeczne: 21, osoby: 76, przysłówki: 48, czasowniki: 54, rzeczow-

niki: 394, przyimki: 14, liczebniki: 31. Ogółem: 638 znaków. Od tego momentu dziewczynka zaczęła się także posługiwać 9-polowym komunikatorem Speak-Talk z 5-cioma poziomami. Wykorzystywanie komunikatora przez dziecko w codziennych sytuacjach było dużym ułatwieniem jeżeli chodzi o rozumienie dziewczynki przez osoby, które jej dotąd nie znały. Niebywałym przeżyciem było dla dziecka zrobienie w sklepie zakupów, kiedy mogło samo poprosić o określone produkty, przywitać się i pożegnać.

Stopniowo wraz z upływem czasu dziewczynka tak się zżyła ze swoim segregatorem, zwanym „książką do mówienia”, że niemożliwe było wyjście z domu czy funkcjonowanie w przedszkolu bez tej pomocy. Obecnie dziecko kontynuuje naukę w szkole dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Przedstawione przeze mnie przypadki z ostatnich kilku lat świadczą dobitnie o tym, jak ważne jest wykorzystywanie komunikacji wspomagającej i alternatywnej u dzieci z problemami mowy. Nawet w przedszkolu integracyjnym, do którego dzieci z ciężkimi uszkodzeniami trafiają raczej rzadko, komunikacja ta powinna być stosowana u dzieci, które mają problemy z mową. Dzięki właściwie prowadzonej terapii dzieci z zaburzeniami mowy pokonują swoje słabe strony, nawiązują lepszy kontakt ze środowiskiem rówieśników oraz ze środowiskiem domowym. Komunikacja wspomagająca bądź alternatywna pozwala otworzyć się dzieciom na otoczenie i odwrotnie – pomóc otoczeniu dostrzec problemy dzieci. Wpływa to na lepszy rozwój emocjonalny naszych podopiecznych i służy realizacji nadrzędnego celu przedszkola: integracji. ■

Rozwijanie zabawy z użyciem znaków u małych dzieci z zaburzeniami w komunikowaniu się [cz. 1]

Alina Smyczek

Zespół Szkół Specjalnych nr 11 w Krakowie

Wstęp

Dojrzałość zabawy to jeden z ważniejszych czynników, jaki obserwują diagności oceniający rozwój małego dziecka. Oceniają rodzaj zabawy, uwagę i koncentrację, zaangażowanie manualne, użycie rekwizytów, ich liczbę i role przypisywane im przez dziecko, a także szereg umiejętności związanych z komunikacją. Chodzi przede wszystkim o zdolność dziecka do jakiejś formy reprezentacji, czyli to, czy w jego umyśle utrzymuje się pamięć obiektów czy zdarzeń niedostępnych w rzeczywistości, które jest ono w stanie przywołać za pomocą swojego działania. Użycie gestów symulujących zdarzenia, obrazków z uwzględnieniem ich treści czy wykorzystywanie przedmiotów w sposób nie podyktowany ich przeznaczeniem, ale z przypisaniem innej roli są dowodami na to, że funkcja symboliczna rozwinęła się i może stanowić bazę

poznawczą dla rozwoju językowego. Korelacja między rozwojem zabawy symbolicznej i nabywaniem języka została wielokrotnie potwierdzona.

Zabawa jest też doskonałą okazją do obserwacji używania języka lub zachowań przedjęzykowych w różnych funkcjach komunikacyjnych, a także umiejętności nawiązywania kontaktu z dorosłym, tworzenia wspólnego pola uwagi, porozumienia między partnerami, dostrajania się czasowego w zabawie naprzemiennej i innych czynników, jakie budują obraz kompetencji społecznych dziecka.

Dzieci o zaburzonym rozwoju poznawczym, społecznym i językowym potrzebują zabawy jako głównej płaszczyzny nabywania nowych umiejętności. Jeśli dziecko samo nie jest w stanie spontanicznie używać pierwszych zachowań znaczących czy słów, dorosły w zabawie modeluje je, stwarzając optymalne



Hania i dziadek: upominanie się przez kompleks żywienia i patrzenie na dorosłego

warunki do ich powielania. Jeśli dziecko osiągnęło już potrzebną dojrzałość poznawczą, a nie ma warunków do tego, by wypowiadać słowa – sięgnąć należy po formy wspomagające: przedmioty o znaczeniu symbolicznym, gesty lub znaki graficzne. Nie mam wątpliwości, że w przypadku małych dzieci z zaburzeniami w porozumiewaniu się, zabawa stanowi najważniejszą płaszczyznę działań prowadzących do zbudowania systemu komunikacji wspomagającej lub alternatywnej. Poszczególne rodzaje zabawy, adekwatnie dobierane i prowadzone, pozwalają dziecku modelowanemu przez dorosłego wielokrotnie i coraz lepiej używać pojedynczych znaków czy nowych zwrotów. Tym samym – poszerzany sukcesywnie język daje dziecku szansę na twórcze, coraz dojrzsze bawienie się i osiągnięcie kolejnych etapów rozwoju poznawczego.

Reguły uczenia języka w zabawie

Badacze opisali optymalne warunki, w których dzieci uczą się języka. Ich wnioski można potraktować jako zasady prowadzenia interwencji w tym zakresie. Pierwsza, generalna – to wymóg uczenia języka w kontekście (Bokus, Shugar 2007). Uczenie języka poprzez ćwiczenie wypowiadania słów w oderwaniu od ich funkcji i mocy sprawczej zostało skrytykowane już w latach 80-tych (Kaiser 1993). Zabawa stanowi kontekst dla działań dziecka i dorosłego. Dziecko winno mieć w niej swobodę działania, możliwość wyboru kierunku zabawy, wielokrotnego sprawdzania efektów swojego działania, kierowania zachowaniem dorosłego, a zwykle nie ma na to miejsca w modelu gabinetowo-stolikowym, gdzie dorosły pokazuje dziecku obiekty czy obrazki i wymaga wypowiadania ich nazw.

Shaffer (1990) opisywał tzw. „epizody wspólne zaangażowania” jako sytuacje, w których uczenie się początków języka było najskuteczniejsze. Przywołał szereg innych badań, w których promowana była zasada „jeden – jeden”. Zabawa w dialekcie dziecko – dorosły przy zainteresowaniu obojga jest sytuacją optymalną, w której dziecko otrzymuje najlepsze wzorce do naśladowania. Zachowuje się

wówczas w sposób najbardziej zaawansowany rozwojowo. Dorosły jest skupiony na dziecku i odczytuje bezbłędnie jego dążenia. Umożliwia mu to działanie według kolejnej zasady: nazywaj to, czym dziecko jest aktualnie zainteresowane. Zainteresowanie wyraża się najczęściej spojrzeniem dziecka w kierunku obiektu lub sytuacji. Na etapie nabywania nazw mówienie do dziecka o tym, na co ono w danej chwili nie patrzy, jest daleko mniej efektywne. Ta reguła idzie w parze z optymalnym stylem wypowiedzi kierowanych do dziecka przez dorosłego podczas zabawy. Styl dyrektywny, w którym dziecko ma realizować plan dorosłego, nie sprzyja twórczości i spontanicznemu używaniu języka. By je uzyskać, dorosły oprócz komentowania tego, co robi dziecko (nazywania), winien pozwolić, by dziecko kierowało nim, a także zadawać otwarte pytania zachęcające dziecko do podejmowania kolejnych sekwencji działania.

Ostatnią zasadą, o jakiej chcę wspomnieć, jest tworzenie językowego rusztowania (ang. *scaffolding*) przez osobę dorosłą. Pojęcie to wprowadził Bruner w latach osiemdziesiątych XX wieku. Chodzi o to, by tak modelować własne wypowiedzi, by były one pomocne dziecku zarówno w rozumieniu mowy, jak też w nabywaniu kompetencji w używaniu nowych słów. Dorosły używa zwykle uproszczonego języka, w którym kluczowe pojęcie pojawia się wiele razy w czytelnych kontekstach. Dziecku łatwiej wówczas połączyć je z eksponowanym elementem zabawy i nauczyć się używania go. Należy pamiętać, że w tym wypadku mam na myśli język dorosłego w postaci mowy wspomaganej znakami, jakich uczy się dziecko. W nauce komunikacji wspomagającej używanie nowego kodu przez dorosłego jest konieczne. Należy je uznać za podstawowy sposób modelowania dziecka, od którego oczekujemy używania znaków.

Niniejszy artykuł ma na celu uporządkowanie zabaw używanych w sesjach z małymi dziećmi z zaburzeniami w komunikowaniu się ze szczególnym uwzględnieniem tych najwcześniejszych. Na początek warto zaznaczyć pierwsze funkcjonalne kryterium ich podziału – ze względu na to, czy dziecko ma zdolność reprezentacji czy nie.

Pośród zabaw z okresu przedsymbolicznego wybrać możemy:

- manipulacyjne,
- sensoryczne,
- ruchowe,
- konstrukcyjne.

Dzieciom, które potrafią posługiwać się obiektami i symbolami, by odnosić się do obiektów lub zdarzeń nieobecnych, proponować możemy dodatkowo zabawy:

- tematyczne,
- twórcze (plastyczne, teatryki),
- dydaktyczne.

Jednak – niezależnie od poziomu – aby zabawy te miały walor podnoszenia umiejętności komunikacyjnych, muszą być pomyślane jako zabawy z interakcją.

Na poziomie przedsymbolicznym w zabawach interakcyjnych możemy kształtować relacje i umiejętności podstawowe:

- wykorzystanie kompleksu ożywienia i poszukiwanie sygnału potwierdzającego,
- patrzenie na dorosłego,
- przeniesienie spojrzenia między obiektami i osobami,
- świadome wyodrębnianie spośród rosnącej liczby obiektów,
- umiejętność respektowania naprężoności.

Wraz z pojawieniem się u dziecka stałości przedmiotu można stawiać cele przybliżające dziecko do używania języka, takie jak:

- rozumienie odnoszenia,
- rozumienie nazw i poleceń (w przypadku dzieci nie rozumiejących mowy polecenia czy prośby trzeba wzmacniać pokazując znak)
- używanie pojedynczych znaków,
- używanie wypowiedzi wieloelementowych.

Aby dobrze planować udział języka w zabawach, warto sięgnąć do badań Marii Przetacznikowej (1985) o przedmiocie komunikatów małych dzieci w różnym wieku. Wypowiedzi dotyczące „tu i teraz”, a więc czynności motorycznych, manipulacyjnych, aktualnie wykonywanych czynności rutynowych i dostępnych spostrzeżeń stanowiły 85% wypowiedzi dzieci w wieku 1,6 – 2 lata, a tylko 35% komunikatów pięcioletków. Komunikowanie o zabawie, czynnościach artystycznych, konstrukcyjnych, relacje, domysły, projektowanie i planowanie wypełniało jedynie 15% wypowiedzi dzieci do drugiego roku życia i 65% pięcioletków.

I. Wczesne zabawy interakcyjne

Zabawy z okresu przedsymbolicznego proponowane dziecku zależą od jego preferencji sensorycznych. Poszukiwanie takich obiektów, które budzą motywację dziecka ma szczególne znaczenie w przypadku dzieci o zaburzonym rozwoju. Bywa, że dziecko preferuje bodźce pobudzające określony układ zmysłów. Poszukując więc jego żywych reakcji, które mogą stać się uświadomionymi komunikatami – powinniśmy z tych preferencji skorzystać. Wyróżnić można trzy rodzaje zabaw z tego poziomu w zależności od charakteru zabawek i – co za tym idzie – rodzaju adekwatnych zachowań lub komunikatów.

1. Upominanie się o rzeczy: *chcę!*

W tych zabawach dziecko upomina się wielokrotnie o elementy, które w wyniku jego działania znikną, lub przestaną być „czynne” w zabawie. Nadają się do tego np.:

- małe chrupki, lub kawałki paluszków do zjedzenia,
- pieniążki (guziki, zakrętki od soków) do wrzucania do skarbonki,
- kubeczki, które dziecko dokłada do wieży lub wkłada jeden w drugi,
- duże elementy łańcuchów lub koralików, z których powstaje sznur,



Franek i nauczycielka: sytuacja sprzyjająca upominaniu się poprzez przenoszenie spojrzenia

- piłki lub inne elementy do wszelkich zabawek z pochylniami (w zabawie dorosły musi złapać piłkę, która przemierzy tor pochylni, by dziecko musiało upominać się o nią, a nie – samodzielnie ją znaleźć i bawić się bez interakcji).

2. Upominanie się o akcję: *jeszcze!*

Tu liczą się przyjemne doznania, których dorosły dostarcza dziecku. Często są to zabawy bez rekwizytów lub takie, gdzie samo istnienie rekwizytu bez działania dorosłego nie dostarcza przyjemności. W zabawach tego rodzaju ważna jest sekwencyjność i rytm, jaki wyznaczać musi umieć partner interakcji. Chodzi o to, by dawał on dziecku za każdym razem określoną porcję przyjemności ograniczoną naturalnie lub w sposób przewidywalny, np. działanie trwa przez czas recytowania prostego dwuwiersza albo nucenia czytelnej frazy muzycznej. W ten sposób wielokrotnie tworzy okazję do upominania się o „jeszcze”. Sprzyjają temu:

- huśtanie w huśtawce lub kocu,
- dotykanie lub masowanie dłoni przyjemnymi dla dziecka fakturami,
- podrzucanie lub inne sposoby baraszkowania,
- śpiewanie dziecku lub wydawanie śmiesznych dla dziecka dźwięków,
- wożenie w dziecięcych samochodzikach lub w dużym pudełku,
- pomoc przy zjeżdżaniu ze zjeżdżalni,
- śpiewanie dziecku,
- granie dziecku na instrumencie,
- recytowanie elementami baraszkowania (wierszyki z momentem kulminacyjnym),
- puszczanie baniek, bączków, wiatraczków,
- wylewanie wody (lub wysypywanie substancji sypkich) na dłonie, ręce,
- włączanie świecących lub grających zabawek.

3. Upominanie się o akcję: *pomóż mi!*

Należy zbudować taką sytuację z przedmiotem, w której dziecku do działania potrzebna jest pomoc dorosłego: udostępnienie jakiejś rzeczy, pomoc w samodzielnym wykonaniu ciekawej czynności, po-



Ela i nauczycielka: modelowanie upominania się gestem

moc w wydostaniu się z ograniczonej przestrzeni itp. Mogą temu posłużyć:

- dawanie dziecku ciekawych przedmiotów (chrupek, pożądaných zabawek, kilku kolejnych klocków) zamkniętych w pojemnikach, których dziecko nie może otworzyć samodzielnie,
- zawijanie w koc,
- wkładanie dziecka do pojemników, dużych pudeł i tuneli (pod warunkiem, że dziecko dobrze to znosi i będzie pozwalało na kolejne próby tego rodzaju eksperymentując z tym, czy na jego sygnał dorosły je „uwolni”),
- proponowanie dziecku zabawki z włącznikiem, jakiego dziecko samo nie potrafi uruchomić,
- proponowanie dziecku narzędzia, którego samo jeszcze nie umie użyć, ale cieszy je efekt jego

działania, np. młotek do drewnianych kołeczków, zszywacz, dziurkacz, nożyczki.

Zwykle w początkowym etapie zachowań nastawionych na zdobycie przedmiotu lub dostępu do określonych wrażeń dziecko będzie skoncentrowane na nich właśnie, a nie na partnerze interakcji, który jest źródłem przyjemnych doznań, czy „posiadaczem” pożądaney rzeczy. Warto się z tym liczyć i spełniać życzenia dziecka w zabawie, mimo że nie są one kierowane wyraźnie do partnera, ani nie są konwencjonalnymi lub umówionymi sposobami upominania się. Z dziećmi funkcjonującymi na nieco wyższym poziomie wymagać możemy przenoszenia spojrzenia z przedmiotu na dorosłego, wykonania określonych gestów lub wokalizacji w zależności od preferowanej przez dziecko modalności w komunikacji.

Tak więc w zależności od poziomu zaawansowania dziecko będzie upominać się:

- w dowolny sposób; poprzez kompleks ożywienia, wokalizację; ewentualnie komunikator (dla spotęgowania wrażenia, że działanie dziecka przynosi działanie dorosłego; informacja zwrotna, że dziecko coś wykonało. Dotyczy to zwłaszcza dzieci ze złożoną niepełnosprawnością),
- z patrzeniem na dorosłego (fot. 1),
- z przeniesieniem spojrzenia: przedmiot-dorosły (fot. 2),
- z użyciem umówionego zachowania z repertuaru dziecka (fot. 3),
- z użyciem konkretnej wokalizacji (słowa, prototypu słowa), gestu, poprzez wskazanie znaku. ■

Część II artykułu wraz z bibliografią ukaże się w kolejnym numerze.

Konkrety – znaki przestrzenno-dotykowe – piktogramy

Agnieszka Adamczyk

Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy nr 1 w Gdyni

Poziom umiejętności w zakresie porozumiewania się uwarunkowany jest polietiologicznie. Zależy między innymi od poziomu rozwoju poznawczego.

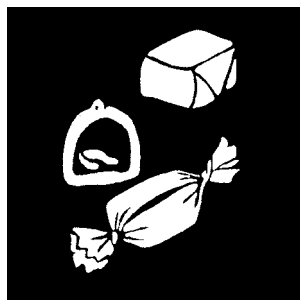
Poziom przedsymboliczny, poziom symboli konkretnych, poziom symboli abstrakcyjnych – to kolejne etapy rozwoju porozumiewania się. Każdy z nich charakteryzuje się odmiennymi sposobami porozumiewania się. Od prymitywnych i umownych gestów, poprzez gesty symboliczne, symbole jednoznaczne – tj. przedmioty (trójwymiarowe) i obrazki (dwuwymiarowe), aż po mowę, język migany, język pisany, pismo Braille’a, abstrakcyjne kształty (np. NonSLIP), abstrakcyjne rysunki (np. symbole Bliss’a).

Każda osoba, która nie jest zdolna przejść od stadium komunikacji przedsymbolicznej (gesty) do stadium porozumiewania się za pomocą symboli abstrakcyjnych może być kandydatem do korzystania z symboli jednoznacznych. Symbole te są odpowied-

nie dla każdego wieku – włączając niemowlęta (w domowej interwencji), dzieci i młodzież w placówkach edukacyjnych, oraz dorosłych w placówkach rehabilitacyjnych (Rowland, Schweigert 1995, str. 7).



Znaki przestrzenno-dotykowe i piktogramy



Pojęcie „cukierki”: znak przestrzenno-dotykowy i piktogram

Osoby porozumiewające się za pomocą symboli jednoznacznych – to grupa zróżnicowana zarówno pod względem wieku, jak i umiejętności poznawczych, motorycznych (Tetzchner, Martinsen, 2002). Zróżnicowana jest również kategoria symboli jednoznacznych (która wraz z kategorią gestów symbolicznych, konstituuje kategorię symboli konkretnych). Kategorię symboli jednoznacznych stanowią trójwymiarowe znaki przestrzenno-dotykowe oraz dwuwymiarowe piktogramy, zdjęcia, obrazki, ilustracje (Rowland, Schweigert 1995).

Przejście od porozumiewania się z użyciem konkretnych do używania systemu graficznego może być procesem długim, a dla osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną często drogą niezwykle trudną do przebycia. W literaturze spotyka się określenie „kamieni milowych”, które wiążą się z przejściem z jednego etapu w drugi w procesie nabywania kompetencji komunikacyjnych. Dla osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną czy dla małych dzieci porozumiewanie się z wykorzystaniem znaków trójwymiarowych może stanowić etap pośredni do porozumiewania się z wykorzystaniem symboli dwuwymiarowych, np. piktogramów.

Wykorzystywane w mojej pracy znaki przestrzenno-dotykowe wykonuję we współpracy z rodzicami oraz innymi osobami pracującymi z dzieckiem czy osobą dorosłą z wieloraką niepełnosprawnością. Realne przedmioty przymocowuję do kartonowych podkładek o wymiarach 15×15 cm, oklejonych czarną folią samoprzylepną.

Podkładki są niezwykle istotne. Konkrety, które wykorzystujemy w funkcji komunikacyjnej, mogą pełnić także funkcje użytkowe. Natomiast znaki przestrzenno-dotykowe stosowane są wyłącznie do porozumiewania się. Podkładka podkreśla różnicę pomiędzy symbolem a desygnatem, jak np. w przypadku znaków przestrzenno-dotykowych *ŁYŻKA* czy *PLYTA CD*.

Na wybór znaków przestrzenno-dotykowych do porozumiewania się z osobami z głębszą złożoną niepełnosprawnością miał wpływ fakt, iż znaki te:

- są ikoniczne – mają wyraźne, uchwytnie za pomocą zmysłów powiązania z desygnatem i dlatego nie wymagają takich zdolności umysłowych jak symbole abstrakcyjne;
- ponieważ są stałe (permanentne) nie wymagają od pamięci użytkownika tak wiele, jak posługiwanie się mową czy znakami. Ponieważ muszą

być wyłącznie rozpoznane z zestawu symboli, wymagają jedynie pamięci odpoznawczej, niższego poziomu zdolności umysłowych niż pamięć odtwórcza;

- można nimi manipulować. Mogą być podniesione i wręczone komuś, bądź umieszczone blisko desygnatu (Rowland, Schweigert 1995, str. 9). Podczas zespołowych zajęć rewalidacyjno-wychowawczych ta cecha znaków przestrzenno-dotykowych pozwala na nawiązywanie relacji nie tylko uczeń – nauczyciel, ale także uczeń – uczeń. Ponadto moim uczniom z niepełnosprawnością ruchową łatwiej wziąć do ręki znak przestrzenno-dotykowy niż konkrety;
- mogą być wybrane poprzez prostą reakcję motoryczną – jak dotknięcie lub wskazanie, stąd niższe wymagania w stosunku do użytkownika w zakresie małej motoryki (Rowland, Schweigert 1995, str. 10). Kiedy użytkownik znaków wybiera z dwóch musimy się upewnić czy jest to wybór pozytywny, czy negatywny, tj. czy wskazanie oznacza wybór, czy odrzucenie danego konkretnego, znaku przestrzenno-dotykowego, bądź piktogramu;
- są rozpoznawalne dotykowo, może więc rozróżnić je osoba niewidząca (Rowland, Schweigert 1995, str. 10). Tworząc znaki przestrzenno-dotykowe dla moich uczniów staram się, by były rozpoznawalne polisensorycznie, np. *CUKIERKI*, *CHOINKA*. Znak przestrzenno-dotykowy *CUKIERKI* można rozpoznać za pomocą zmysłu wzroku, dotyku, słuchu (szelest papierków od cukierków), węchu (zapach cukierków). Natomiast znak przestrzenno-dotykowy *CHOINKA* można ponadto rozpoznać z wykorzystaniem czucia termicznego (ciepło od światełek choinkowych) oraz czucia powierzchniowego (w zależności od poziomu wrażliwości jędrza – dla osób wrażliwych na dotyk, bądź świerk – dla osób, które potrzebują intensywniejszych bodźców).

Symbole te posiadają również wady: są nieporęczne. Są także niekonwencjonalne, korzysta z nich niewiele osób.

Dobierając symbole staram się, by były one:

- funkcjonalne, np.: oznaczające jedzenie, picie;
- motywujące, np.: oznaczające przedmiot zainteresowań – klocki, piłkę; ulubiona aktywność może nastąpić bezpośrednio po wyborze symbolu;
- używane regularnie i wystarczająco często, aby uczeń mógł je przyswoić możliwie szybko (Rowland, Schweigert 1995).

W swojej pracy używam symboli na różnych poziomach reprezentacji (różne typy symboli):

- przedmioty identyczne – obiekty używane w trakcie danej aktywności reprezentują tę czynność lub taki sam przedmiot używany w trakcie jej wykonywania, np. *PLYTA CD*, *ŁYŻKA*;
- fragmenty przedmiotów przedmioty towarzyszące czynności;
- symbole mające jedną lub dwie cechy wspólne z desygnatem (zależnie od możliwości zmysłowych ucznia). Ten poziom reprezentacji jest bardziej



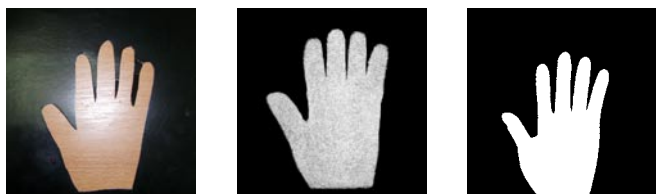
Pojęcie „rysować”: znak przestrzenno-dotykowy, piktogram ułatwiony i piktogram

abstrakcyjny w porównaniu do powyżej prezentowanych;

- symbole utworzone sztucznie – można sztucznie stworzyć symbol, ucząc powiązania tego symbolu z desygнатem, przez stałe pokazywanie symbolu w trakcie zajęć lub zainstalowanie go na sprzące, który ma on symbolizować;
- miniatury (Rowland, Schweigert 2000).

Konstruując znak przestrzenno-dotykowy biorę także pod uwagę budowę piktogramu reprezentującego to samo pojęcie. Dbam, by układ poszczególnych elementów znaku przestrzenno-dotykowego odzwierciedlał piktogram. Jest to istotne w przejściu od komunikowania z wykorzystaniem znaków przestrzenno-dotykowych do używania piktogramów czy „ułatwionych” piktogramów. Zaobserwowałam, że pomimo stosowania powyższych zasad, często przejście na poziom porozumiewania się z wykorzystaniem określonych piktogramów jest bardzo trudne. Może wynikać to z faktu, że dany piktogram jest nieczytelny dla uczniów, np. piktogram *DMUCHA*, *RYSUJE*, *Stosuję* wówczas tzw. ułatwienia piktogramów. Polega to na naniesieniu na dany piktogram znaku przestrzenno-dotykowego (bądź jego elementów), za pomocą którego uczeń już wcześniej się komunikował. Ułatwieniem piktogramu *DMUCHA* jest umieszczone na piktogramie piórko w kontrastowym kolorze (używane podczas czynności dmuchania i stanowiące element znaku przestrzenno-dotykowego). W polu piktogramu *RYSUJE* przedstawiającego rysującą dłoń można dla ułatwienia przytwierdzić czerwoną kredkę.

Pewien rodzaj ułatwień stosuję na niższym poziomie przygotowując dziecko do użycia bardziej zaawansowanej formy znaku, jak np. w przypadku znaku przestrzenno-dotykowego *CZEŚĆ*. Gdy uczeń zaakceptuje dotyk mojej dłoni, artykułowane bądź melodyjnie wypowiedzane cześć + imię dziecka, dołączam szablon dłoni. Szablon ten to dłoń wycięta w kartonie o wymiarach 15 x 15 cm. Uczeń czuje dotyk mojej dłoni, jej ciepło, słyszy mój głos (są to elementy znane, więc bezpieczne) i dopiero wtedy



Pojęcie „cześć”: znak przestrzenno-dotykowy, piktogram ułatwiony i piktogram

wprowadzam elementy nowe, tj. szablon dłoni, by na kolejnym etapie porozumiewania zastąpić go znakiem przestrzenno-dotykowym czy piktogramem.

Komunikując się z małym dzieckiem czy z osobą z głęboką złożoną niepełnosprawnością na początkowym etapie należy zwrócić uwagę na dobór i wyraźną demonstrację symbolu, stawianie pytań zamkniętych i otwartych, wybór (z dwóch, potem trzech, itd.), prezentację znaku i nazywanie czynności bezpośrednio przed jej wykonaniem, w trakcie jej trwania, tuż po zakończeniu czynności. Ważne jest wyraźne zaznaczenie zakończenia aktywności – np. chowanie konkretnego przedmiotu do pudełka, odwracanie znaku przestrzenno-dotykowego, sprawdzenie dłonią, odwracanie piktogramu i chowanie do pudełka. Zaobserwowałam, że te działania często prowadzą do wykształcenia umiejętności samodzielnego kończenia czynności przez dziecko.

Bibliografia:

- Rowland Ch., Schweigert M., *Systemy symboli jednoznacznych. Komunikacja symboliczna dla osób ze złożonymi ograniczeniami*, Towarzystwo Pomocy Głuchoniewidomym, Warszawa 1995
- Rowland Ch., Schweigert M., *Tangible Symbols, Tangible Outcomes*, [w:] AAC Augmentative and Alternative Communication, Volume 16/2000, str. 61 – 76
- Tetzchner S., Martinsen H., *Wprowadzenie do wspomagających i alternatywnych sposobów porozumiewania się*, Stowarzyszenie „Mówić bez Słów”, Warszawa 2002

AKTUALNOŚCI

- **AbleDay.** Prawie 100 osób wzięło udział w AbleDay, warsztacie zastosowania produktów firmy AbleNet, który odbył się w marcu br. w Warszawie. Przedstawiciel firmy Adam Wing pokazał dziesiątki pomysłów, jak wykorzystać komunikatory, włączniki i urządzenia kontroli otoczenia w domach, przedszkolach, szkołach i ośrodkach. Zaprezentował kilkanaście rodzajów włączników dla użytkowników o różnych możliwościach fizycznych



Adam Wing pomaga Preclowi w testowaniu włącznika microlight

nych. Wspólny obiad wszystkich uczestników był okazją do przedyskutowania prezentacji i wymiany doświadczeń. Współorganizatorami spotkania byli: AbleNet, Stowarzyszenie „Mówić bez Słów”, Firma HARPO z Poznania oraz Zespół Szkół nr 109 w Warszawie, który użyczył swoich pomieszczeń.

- **Zawieszenie działalności sklepu.** W związku ze zmianą zarządu Stowarzyszenia i potrzebą przeniesienia jego siedziby po pięciu latach aktywności zmuszeni byliśmy zawiesić działalność sklepu internetowego. Serdecznie dziękujemy Pawłowi Szczawińskiemu za prowadzenie sklepu, za pracę nad polskimi wersjami oprogramowania *Altik*, *Altikowe ćwiczenia*, *MyszMasz* oraz za współpracę z czeską firmą PETIT, w wyniku której mogliśmy rozprowadzać drewniane włączniki PETIT i interfejs SK2. Oprogramowanie jest wciąż jeszcze dostępne w firmie HARPO www.harpo.com.pl
- **Nowa publikacja.** W lipcu ukazała się nowa książka Magdaleny Grycman pt. *Sprawdź, jak się porozumiewam. Ocena efektywności porozumiewania się dzieci niemówiących wraz z propozycjami strategii terapeutycznych.* Zawiera obszerne narzędzie oceny i budowania programu terapeutycznego dla osób z poważnymi zaburzeniami w komunikowaniu się. Pomaga stanowić cele oraz dobrać odpowiednie oddziaływania terapeutyczne. Pozwala też na śledzenie ich efektywności. Posłużyć może zarówno początkującym jak i doświadczonym terapeutom. To pierwsza tego rodzaju pozycja w języku polskim, wynik pracy doktorskiej autorki. Gratulujemy! Szczegółowy handlowe można znaleźć na stronie internetowej www.aac.netidea.pl w zakładce *Publikacje*.



- **Kolejne obchody Miesiąca AAC.** Zbliża się październik, czas wspólnego propagowania metod AAC na całym świecie, w różnych środowiskach. W tym roku przyświeca mu hasło: „Wiele metod, jeden cel: porozumiewać się”. Zachęcamy, by w szkołach, ośrodkach, miastach zorganizować dni otwarte, spotkania, wystawy, warsztaty lub wykorzystać inne pomysły pokazujące wartość komunikacji alternatywnej. Relacje – jak co roku – prosimy nadsyłać do Biuletynu, zostaną opublikowane.



- **Konferencja w Zamościu.** W dniach 14 – 15 listopada 2009 roku odbędzie się regionalna konferencja pt.: „Wykorzystanie wspomagających i alternatywnych sposobów porozumiewania się do wsparcia komunikacji z osobami z problemami w mówieniu”. Organizowana jest przez Stowarzyszenie na rzecz Integracji z Dziećmi i Młodzieżą Niepełnosprawną w Zamościu przy współpracy ze Specjalnym Ośrodkiem Szkolno-Wychowawczym w Zamościu oraz ze Stowarzyszeniem Pomocy Dzieciom Niepełnosprawnym „Krok za krokiem” w ramach projektu dofinansowanego przez Prezydenta Miasta Zamość i Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej z Lublina „Porozmawiajmy – przełamujemy bariery w komunikowaniu się”. Patronat nad konferencją objęło Stowarzyszenie na rzecz Propagowania Wspomagających Sposobów Porozumiewania się „Mówić bez Słów”.

Główne tematy wykładów to: doświadczenia specjalistów z Lubelszczyzny w dziedzinie AAC oraz wsparcie metodami AAC komunikacji dzieci autystycznych i z mózgowym porażeniem dziecięcym. Wśród wykładowców znajdują się najlepsi specjaliści AAC z całej Polski. Bliższe informacje znajdziecie Państwo na stronie Stowarzyszenia www.aac.org.pl i SOSW w Zamościu www.soswzamosc.internetdsl.pl.

Biuletyn
Stowarzyszenia **Mówić bez Słów**
al. Dygasińskiego 25, 30-820 Kraków
www.aac.org.pl
biuletyn@aac.org.pl
ISSN 1734-235X
redakcja:
Joanna Turek, Alina Smyczek
opracowanie graficzne i skład:
Paweł Szczawiński

Wszystkich, którzy chcieliby się podzielić swoimi doświadczeniami, zarówno użytkowników (lub ich rodziców), jak i specjalistów AAC prosimy o przysyłanie swoich tekstów.

Przy zapisie wypowiedzi użytkowników prosimy uwzględnić system notacji, którego opis jest dostępny w artykule A. Smyczek w Biuletynie nr 4/2004.

Nadsyłane artykuły nie powinny przekraczać 5 stron maszynopisu (9000 znaków ze spacjami). Przyjmujemy pliki MS Word lub OpenOffice.

Prosimy nie zamieszczać fotografii w tekście, lecz nadsyłać je w postaci plików .jpg lub skompresowanych plików .tif o rozdzielczości co najmniej 300 dpi.

Redakcja zastrzega sobie prawo skracania artykułów.

Wszelkie ogłoszenia dotyczące AAC zamieszczamy nieodpłatnie, zastrzegając sobie prawo do ich selekcji.