

Dzieci, które nie mówią, ale się komunikują. Komunikacja alternatywna w terapii logopedycznej

AGNIESZKA FRANIECZEK-MADALIŃSKA*

NATALIA WOJCIECHOWSKA**

Instytut Pedagogiki, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław, Polska

Tematem wiodącym artykułu jest zastosowanie komunikacji alternatywnej w gronie logopedów oraz przybliżenie pojęć jej towarzyszących. Zrekonstruowana zostaje teoria aktu mowy oraz podstawowe pojęcia komunikacji. W tekście jest omówiona perspektywa dziecka z niepełnosprawnością intelektualną oraz podstawowe kryteria służące klasyfikacji zjawisk towarzyszących komunikacji alternatywnej. W dalszej części artykułu opisano podział komunikacji alternatywnej i wspomagającej. Celem artykułu jest usystematyzowanie wiedzy o AAC (ang. augmentative and alternative communication).

SŁOWA KLUCZOWE: komunikacja wspomagająca i alternatywna, logopedia.

Komunikacja poprzez mowę i język jest najbardziej rozpowszechnionym sposobem porozumiewania się, dlatego tak ważny jest jej prawidłowy rozwój i uściślenie uwarunkowań rządzących jej prawidłowym funkcjonowaniem. Język pełni w naszym społeczeństwie funkcję komunikacyjną i reprezentacyjną. Poprzez reprezentowanie rozumiane jest odzwierciedlanie za pomocą języka naszych myśli, idei i poglądów, umożliwia także komunikację z samym sobą oraz otoczeniem, prowadzenie dyskusji, zarówno tych naukowych, jak i codziennego, powszechnego użytku.

Język powinien być badany we wszystkich odmianach swych funkcji. Przed rozważaniami nad poetycką funkcją języka musimy określić jej miejsce wśród innych funkcji językowych. Opis tych funkcji wymaga krótkiego przeglądu konstytutywnych czynników, charakterystycznych dla wszystkich aktów mowy, dla każdego przypadku komunikacji językowej. NADAWCA kieruje KOMUNIKAT do ODBIORCY. Aby komunikat był efektywny, musi on być zastosowany do KONTEKSTU (czyli musi coś oznaczać), kontekstu uchwytnego dla odbiorcy i albo zwerbalizowanego, albo takiego, który da się zwerbalizować; dalej, konieczny jest KOD, w pełni lub przynajmniej w części wspólny dla nadawcy i odbiorcy (albo innymi słowy – dla tego, kto „koduje” i tego, kto „dekoduje” komunikat); na koniec musi istnieć KONTAKT – fizyczny kanał i psychiczny związek między nadawcą i odbiorcą, umożliwiający im obu nawiązanie i kontynuowanie komunikacji (Jakobson, 1960, s. 434–435).

*E-mail: franieczekmadalinska@gmail.com

** E-mail: wojciechowskanatalia88@gmail.com

ORCID: 0000-0002-8551-2376

ORCID: 0000-0003-4061-9281

© Instytut Badań Edukacyjnych

W rozgraniczeniu aktu mowy wykonywanego przez osobę mówiącą i niemówiącą nie ma znaczenia zawartość elementów aktu komunikacyjnego, ponieważ w obydwu przypadkach wszystkie składniki aktu mowy pozostają na tych samych miejscach, różnice wynikają jedynie z kompetencji językowych nadawcy i odbiorcy oraz jakości kodu i komunikatu. Odmienność w charakterystyce kodu polega na zjawisku stosowania komunikatów graficznych bądź tekstowych, zamiast tych wyrażonych za pośrednictwem wyartykułowanych dźwięków. Według autorek, osoba niemówiąca, to taka, która nie może komunikować się w sposób werbalny z otoczeniem.

Język jest podstawowym narzędziem służącym do poznawania, przedstawiania oraz interpretacji otaczającego nas świata, komunikacja odpowiada za rozwój poznawczy człowieka, który wyznaczany jest przez czynności poznawcze, takie jak nazywanie elementów świata, między innymi: rzeczy, czynności, odczuć, emocji, zjawisk, elementów środowiska naturalnego. Dziecko z niepełnosprawnością, takie, które pozbawione jest umiejętności artykułowania dźwięków, a co za tym idzie, używania języka jako narzędzia komunikacyjnego, nie potrafi we właściwy sposób poznawać i interpretować otaczającego je świata. Utrudnione zostaje mu również dokonywanie interakcji społecznych, których język jest podstawowym budulcem środowiskowym. Komunikowanie służy wyrażaniu siebie, ale także wymianie informacji, poglądów i idei pomiędzy nadawcą a odbiorcą, współtworzeniu relacji społecznych oraz nawiązywaniu i utrzymywaniu kontaktów (Pietrowska, 2014).

Możliwość posługiwania się językiem – także w jego alternatywnych wersjach – pozwala nam również na komunikację interpersonalną, która odgrywa dużą rolę w procesie kształtowania się osobowości. Bowiem upominanie się, decydowanie, odmawianie, protestowanie czy też wybieranie „jest” wyrazem świadomości swoich potrzeb, prób ich zaspokajania oraz budowania granicy swojego «ja»” (Pietrowska, 2014, s. 89, za: Masierak-Baran, 2010, s. 4).

Rzeczywistość mowy u dziecka zachodzi w sposób dynamiczny od momentu urodzenia do osiągnięcia przez nie szóstego roku życia. W trakcie tego czasu dzieci zdobywają zdolności komunikacyjno-językowe, które budują podstawy prawidłowego porozumiewania się. W klasyfikacji oceny rozwoju mowy u dziecka wyróżniono cztery etapy. Pierwszym etapem rozwoju jest okres od momentu narodzin do ukończenia pierwszego roku życia, definiowany jako tak zwany etap melodii. W tym czasie dziecko komunikuje się z otoczeniem poprzez wyrażanie emocji za pomocą płaczu, krzyku bądź gaworzenia, które traktowane są jako owa melodia. Poprzez gaworzenie rozumiane jest artykułowanie dźwięków w postaci samogłosek i spółgłosek, które w późniejszym czasie przekształcają się w sylaby, a następnie w słowa, takie jak: „ma – ma”, „ta – ta” czy „ba-ba”. Tworzenie całościowych słów jest początkiem drugiego etapu zwanego okresem wyrazu, przypadającego na pierwszy i drugi rok życia dziecka. Trzeci etap rozwoju mowy nazywany jest okresem zdania i zachodzi pomiędzy drugim a trzecim rokiem życia dziecka. Dziecko tworzy zdania zazwyczaj dwuwyrazowe, które są zrozumiałe głównie dla jego rodzica, używa form bezokolicznikowych oraz miesza pojęcie liczby mnogiej z pojedynczą, ma także skłonności do tworzenia neologizmów dziecięcych. Ostatnim okresem rozwoju mowy jest czas pomiędzy trzecim a siódmym rokiem życia dziecka. W tym czasie dochodzi do zwiększenia zasobu słownictwa, budowania coraz bardziej poprawnych gramatycznie zdań oraz do coraz odważniejszej ekspresji słownej związanej z eksploracją otaczającego je świata.

Odmienne statusy nadawcy i odbiorcy w akcie komunikowania dotyczą osób, które mają trudności w utrzymywaniu relacji z otoczeniem i eksponowaniu własnych odczuć i idei za

pośrednictwem jasnych i rzeczowych komunikatów. Osoby te dzielą się na grupy ze specyficznymi potrzebami komunikacji:

- Dzieci z wadami słuchu i wzroku (pozbawienie funkcjonowania narządów sensorycznych),
- Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną,
- Dzieci ze spektrum autyzmu,
- Dzieci z porażeniem mózgowym oraz innymi chorobami o podłożu neurologicznym,
- Dzieci ze sprzężoną niepełnosprawnością (Brzdęk, 2015).

Niepełnosprawność intelektualna utożsamiana jest z takimi terminami jak: „niedorozwój umysłowy, osłabienie sprawności psychicznej, opóźnienie rozwoju umysłowego, ociężałość umysłowa, upośledzenie rozwoju psychicznego czy niepełnosprawność intelektualna” (Staniec, 2018). Według Amerykańskiego Towarzystwa ds. Upośledzenia Umysłowego (American Association of Mental Retardation – AAMR) niepełnosprawność intelektualna to „niższy niż przeciętny ogólny poziom sprawności intelektualnych, który powstaje w okresie rozwojowym i wiąże się z zaburzeniami w zachowaniu przystosowawczym” (Staniec 2018, s. 450; za: Kostrzewski, 2006, s. 14). W 1975 r. AAMR opublikowało kolejną definicję, mówiącą, że „niepełnosprawność intelektualna to istotnie niższy niż przeciętny (co najmniej dwa odchylenia standardowe od średniej) ogólny poziom funkcjonowania intelektualnego, któremu towarzyszą zaburzenia w zachowaniu przystosowawczym powstałe w okresie rozwojowym, do 18. roku życia” (Staniec, 2018, s. 450). Według tej definicji stopnie niepełnosprawności intelektualnej można podzielić według czterech kryteriów – niepełnosprawności lekkiej, umiarkowanej, znacznej i głębokiej (Staniec, 2018). Komunikacja społeczna to nie tylko umiejętność językowego wyrażania siebie, ale także umiejętności parajęzykowe (w tym: intonacja głosu, melodia dźwięku czy rytm wypowiedzi) oraz te pozajęzykowe (takie jak gesty, czy mimika). Badania wykazały, że u osób z niepełnosprawnością intelektualną, ze specjalnymi uwarunkowaniami komunikacyjnymi następują trudności w nawiązywaniu bezpośredniego kontaktu z odbiorcą, takie osoby są pozbawione również możliwości czynnego udziału w dyskusji poprzez wyrażanie swoich poglądów i idei, inspirowanie tematyki rozmów, a także podtrzymywanie i zmianę kierunku konwersacji. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną i zaburzeniami artykulacyjnymi borykają się również z problemem przystosowania ról w relacji: mówienie – słuchanie oraz budowaniem schematu wypowiedzi konwersacyjnej opierającej się na używaniu zdań oznajmujących, rozkazujących, pytających, czy wyrażających prośbę. Kolejnym problemem jest brak umiejętności radzenia sobie z sytuacjami kryzysowymi występującymi w danej konwersacji, czyli na przykład występowaniem przerw, używaniem form grzecznościowych, użyciem formuł prośb w przypadku niezrozumienia danego komunikatu. Osoby ze specjalnymi uwarunkowaniami komunikacyjnymi mają również problem z zastosowaniem odpowiednich schematów konwersacyjnych użytych adekwatnie do nadarzającej się sytuacji. Tak skonstruowane problemy konwersacyjne mogą wpływać na rozwój dziecka, które nie zostało we właściwy sposób przystosowane do okoliczności, w jakich przypadło mu żyć jako osobie z niepełnosprawnością intelektualną. Rodzice bądź wychowawcy często nie mają odpowiedniego przeszkolenia do pracy z takim dzieckiem, nie potrafią nauczyć go alternatywnych sposobów komunikacji bądź też zwyczajnie nie odpowiadają na komunikaty ze strony dziecka, które na swój własny sposób próbuje wyrazić swoje emocje. Dzieci, które nie otrzymują od rodziców czy nauczycieli żadnej odpowiedzi, czują się ignorowane i mogą zareagować zamknięciem się w sobie bądź wyrażaniem emocji poprzez agresję lub autoagresję.

(...) A co się dzieje, gdy ignorujemy próby skomunikowania się? Zachowania ulegają eskalacji. Mówiliśmy już wcześniej o zachowaniach zwiastujących: chodzi o te drobne problemy z zachowaniem, te niskie sposoby wzburzenia, które mogą sygnalizować, że osoba przygotowuje się do wejścia w coś poważniejszego. Te zachowania można by nazwać „szepciem zachowań”. Ignorując – w konsekwencji czego od tej osoby się domagamy? Wydaje się, że wymagamy, aby nie szeptała, tylko krzyczała do nas, a później właśnie krzyk uznajemy za ciężkie i trudne zachowanie (LaVigna i Willis, 2004, s. 64).

Powyższy przykład zachowania jest typowym zjawiskiem u dzieci ze spektrum autyzmu, u których zaburzenia rozwoju mowy bądź całkowity jej brak są jednym z typowych objawów schorzenia.

U dzieci rozwijających się w spektrum autyzmu, rozwój wszelakich form wyrażających mowę ulega zatrzymaniu około drugiego roku życia. Jest to okres, kiedy dzieci nie gaworzą ani nie artykułują pojedynczych słów, ale milkną bądź wypowiadają niezrozumiałe słowa bardzo sporadycznie (Wasilewski, 2015).

Komunikacja środowiskowa jest też niezwykle trudna dla dzieci z porażeniem mózgowym. Zdarza się, że uszkodzenie centralnego układu nerwowego powoduje zaburzenia w pracy układu oddechowego, fonacyjnego i artykulacyjnego, co w konsekwencji powoduje całkowity zanik mowy. Dzieci z porażeniem mózgowym przejawiają zróżnicowany poziom kompetencji językowo-komunikacyjnej w takich zakresach jak:

- Zrozumienie i wyrażanie mowy,
- Zdolności interpersonalne i konwersacyjne,
- Umiejętność zastosowania języka i komunikacji alternatywnej w celach zainicjowania konwersacji,
- Umiejętność zaspokajania potrzeb oraz dążenia do osiągnięcia celu komunikacyjnego,
- Umiejętności zastosowania standardowego języka i alternatywnych rozwiązań komunikacyjnych w określonych sytuacjach życiowych (Brzdęk, 2016).

U dzieci z niepełnosprawnością intelektualną rozwój mowy ulega zatrzymaniu na etapie melodii, po ukończeniu pierwszego roku życia, podobnie jak w przypadku dzieci rozwijających się w spektrum autyzmu. Należy jednak pamiętać, że każde dziecko rozwija się indywidualnie, w swoim tempie i te granice nie są stałe.

Pomimo faktu, że język jest najczystsza i najbardziej doskonałą formą komunikacji, niemożność dzieci do odbywania konwersacji zmusiła badaczy i pedagogów do poszukiwania innych form nauczania języka i stworzenia zastępczego środka w systemie kształtowania komunikacyjnego. Komunikacja alternatywna stała się niezwykle ważnym środkiem poznawczym dla dziecka z niepełnosprawnością rozwoju intelektualnego. Początki wynalezienia komunikacji zastępczej datują się na lata 50. XX wieku. Stanowiła ona przełom w edukacji osób niepełnosprawnych intelektualnie, którzy wcześniej byli skazani na izolację i osamotnienie (Staniec, 2018). W 1983 r. w Toronto zawiązano zostało Międzynarodowe Stowarzyszenie Wspomagającej i Alternatywnej Komunikacji, od jego nazwy utworzone zostało pojęcie komunikacji alternatywnej i wspomagającej (Alternative and Augmentative Communication – ACC), które stało się interdyscyplinarną gałęzią wiedzy. „Korzysta z teoretycznych i praktycznych osiągnięć naukowych – psychologii, medycyny, pedagogiki specjalnej, językoznawstwa, informatyki, rehabilitacji i innych” (Brzdęk, 2015, s. 26). W Polsce ośrodki dla dzieci niepełnosprawnych powstały w latach 80. i 90. XX wieku. W badaniu zasięgu komunikacji alternatywnej w Polsce kładzie się nacisk na kilka podstawowych nurtów rozwoju: odpowiednie dopasowanie różnorodnych sposobów komunikowania się

do potrzeb i możliwości dzieci, rozwoju wiedzy specjalistycznej i metodycznej, a także postępu technicznego i odpowiedniego rozwoju zaplecza naukowego. Istotne jest również poszukiwanie i tworzenie właściwych zespołów personelu naukowego, grona pedagogicznego, eksperckiego i opiniotwórczego, które wspólnie dąży do poszukiwania nowych rozwiązań w dziedzinie komunikacji alternatywnej (Gryszka-Mędrak, 2012).

Odmienne teoretyzowane są pojęcia komunikacji alternatywnej i komunikacji wspomagającej, gdzie główne różnice dotyczą między innymi rozbieżności w zaawansowaniu dysfunkcji mowy wynikających z choroby bądź niepełnosprawności oraz zróżnicowanego dostosowania metod i systemów komunikacji do potrzeb dziecka. Komunikacja alternatywna zatem istnieje, gdy pomiędzy osobami zachodzi bezpośrednie porozumienie, czyli dźwięki mają swoje odpowiedniki w wyuczonych przez dziecko symbolach. Komunikacja wspierająca natomiast oznacza sytuację, gdy tablice symboli i inne metody alternatywne komunikacji mają za zadanie jedynie wspierać rozwój mowy (Brzdęk, 2015). Rodzaje komunikacji alternatywnej:

- Komunikacja wspomagana – dotyczy wszelkich aktów porozumiewania się, w których wykorzystywane są selekcje znaków istniejących poza daną osobą, w rzeczywistości ją otaczającej, mogą to być na przykład: programy edukacyjne, tablice symboliczne, komputery, syntezy mowy. Wskazywanie konkretnego znaku lub symbolu jest rodzajem komunikacji wspomaganej, ponieważ znak lub symbol same w sobie są formą wyrażenia językowego.
- Komunikacja niewspomagana – następuje wówczas, gdy osoby niepełnosprawne same w sobie są nośnikami informacji, komunikacja nie jest wspomagana przez urządzenia dodatkowe, takie jak na przykład tablet i komputer. Do nich należą gesty lub fonogesty.
- Komunikacja zależna – ma miejsce w sytuacjach, gdy osoba niepełnosprawna zależna jest od drugiej osoby ją wspomagającej, która często tłumaczy jej konkretne zjawiska bądź pomaga przetłumaczyć złożone symbole w sensowne, pełne zdanie.
- Komunikacja niezależna – następuje, gdy osoba niepełnosprawna nie potrzebuje do złożenia sensownego twierdzenia żadnej pomocy, informacja jest w całości skonstruowana przez nią. Przy komunikacji graficznej osoba niepełnosprawna może użyć narzędzi technicznych, takich jak np. syntezy mowy (Gryszka-Mędrak, 2012).

Stephen von Tetzchner i Harald Martinsen w oparciu o różnorodne potrzeby użytkowników komunikacji alternatywnej dokonali jej podziału na trzy zasadnicze grupy, zaś podstawową łączącą je cechą jest problem w porozumiewaniu się z innymi na skutek zniekształconej mowy albo utraty zdolności mówienia w wyniku choroby bądź wypadku:

- Grupa ekspresji językowej – dzieci znajdujące się w tej grupie rozumieją mowę innych, ale nie potrafią same komunikować się z nimi i używać zwerbalizowanych środków przekazu. Są to osoby z niepełnosprawnością intelektualną, u których następuje znaczny rozłam w zakresie rozumienia mowy a posługiwania się językiem.
- Grupa wsparcia językowego – dzieci znajdujące się w tej grupie dzielą się na dwa zespoły. Grupę rozwojową stanowią osoby, które używają środków komunikacji alternatywnej w celu wspomagania procesu rozwoju mowy. Zaburzenia mowy mają w tym przypadku formę łagodną, a alternatywne środki ekspresji są jedynie czasową formą wsparcia. Drugą grupę stanowią dzieci, które w pewnym stopniu nauczyły się mówić, ale otoczenie ciągle ma problem ze zrozumieniem ich.
- Grupa języka alternatywnego – są to osoby korzystające z systemów alternatywnych przez całe swoje życie, ponieważ nie rozwinęła się u nich mowa bądź rozwinęła się w spo-

sób nieumożliwiający im normalną percepcję świata. Przed gronem naukowym i pedagogicznym stoi trudne zadanie urzeczywistnienia komunikacji, aby nie odbiegała ona w zbyt sposób od normalnych konwersacji językowych (Gryszka-Mędrak, 2012).

Podstawowym warunkiem przyjęcia alternatywnego systemu komunikacji jest przyswojenie rodzaju myślenia opierającego się na umownych znakach i symbolach „i tym samym funkcji symbolicznej języka” (Brzdęk, 2015, s.18). Aby dziecko stało się zdolne do przedstawiania świata za pomocą kodu symbolicznego, konieczne jest przyswojenie wiedzy opierającej się na zastępowaniu przedmiotów istniejących w jego umyśle symbolami zawartymi w poszczególnych rodzajach komunikacji alternatywnej.

Jednym z najłatwiejszych i najbardziej rozpowszechnionych sposobów porozumiewania niewerbalnego są gesty, które przede wszystkim są uzupełnieniem naszej mowy, ale mogą także funkcjonować jako samodzielny sposób komunikacji. Jeżeli u dziecka nie ma rozwoju mowy, a potrafi ono w przystępny sposób komunikować się za pomocą chociażby 20 gestów, poznawanie i doświadczanie otaczającego je świata staje się znacznie łatwiejsze. Naukę gestów należy rozpocząć od takich, które będą łatwo przyswajalne dla dziecka i będą zgodne z jego potrzebami i wyobraźnią, musi im też towarzyszyć odpowiednia mimika i pantomimika. Początkowo przy nauce gestów mogą towarzyszyć dziecku problemy, takie jak: mylenie gestów palcowych, pominięcie pewnych elementów czy wprowadzanie gestów wymyślonych przez dziecko. Takie błędy wymagają korekcy i cierpliwości do nauczania zarówno ze strony dziecka, jak i opiekuna.

Jednym ze specjalnych narzędzi posługujących się gestami jest system fonogestów, opracowany przez doktora Cornetta w 1966 r. (Staniec, 2018). Są to ruchy prawej lub lewej ręki, którym towarzyszy głośna artykulacja wyrazów, tak aby dziecko śledząc ruchy ręki, równocześnie zwracało uwagę na ruchy ust. Ruchy ręki muszą być harmonijne i odpowiednio zsynchronizowane z wymawianymi słowami. System fonogestów jest nierozzerwalnie połączony z fonetycznym systemem artykulacyjnym języka, oznacza to, że ujęte są w nim wszystkie fonemy podstawowe, czyli elementy dźwiękowe, które trzeba umieć rozpoznać na podstawie ruchu ust, zalicza się do nich 8 samogłosek i 35 spółgłosek. System fonogestów opiera się na lokacjach w pobliżu ust wskazywanych przez dłoń w czasie wymawiania samogłosek oraz na układach palców wskazujących użycie spółgłosek (Krakowiak, 1998).

Kolejnym narzędziem języka alternatywnego jest system gestów Coghamo angażujący elementy belgijskiego języka migowego oraz angielskiego systemu komunikacji Makaton (Pilch, 2006). Michel Magis oraz Marie-Gabrielle Tylgat, autorki systemu, dokonały uproszczenia dwóch powyższych programów, które w ich ocenie były zbyt skomplikowane dla niepełnosprawnych dzieci. Gesty miały być przeznaczone głównie do pracy z dziećmi po porażeniu mózgowym. System Coghamo składa się ze 106 znaków, ich ilość została ograniczona ze względu na fakt, że mają być przyswajalne przez dzieci niepełnosprawne umysłowo, które mają ograniczone możliwości poznawcze i zapamiętywania. Gesty składają się na najbardziej upowszechnione pojęcia i oznaczają takie podstawowe zwroty jak *dzień dobry*, *do widzenia* czy pojęcia jak *myć zęby* albo *czesać się*. Podobnie jak w przypadku fonogestów, bardzo ważnym elementem towarzyszącym nauce jest używanie mowy, tak aby dzieci mogły się uczyć słów również z ruchu warg. Pomimo faktu, że w Coghamo znaki nie są do siebie bardzo podobne, mogą być mylone przy wykonywaniu przez dzieci niepełnosprawne. Dlatego ważne jest, aby na początku nauki starać się wykorzystywać gesty, jak najbardziej różniące się od siebie (Pilch, 2006).

System komunikacji Charlesa Blissa rozwijał się w latach 1942-1962 i początkowo miał być wykorzystywany do przełamywania barier językowych podczas obrad międzynarodowych. System symboli zawiera 3000 haseł reprezentujących ponad 6000 słów, każda z istniejących w nim figur geometrycznych ma przypisane oddzielne znaczenie. Słownik stworzony przez Blissa składa się z 26 graficznych form, takich jak: koła, linie, strzałki kwadraty, a także cyfry i znaczniki matematyczne (Duda-Łyszczyk, 2019). System jest uporządkowany i przemyślany, symbole można kategoryzować przez kolory, oznaczając w ten sposób części mowy. Do konkretnych symboli o szerszym znaczeniu można dodać kolejny, który określa bądź zmniejsza pole znaczeniowe wyrazu bądź pojęcia. Gdy do jednego symbolu graficznego doda się kolejny, powstaje nowy obrazek – w ten sposób zmienia się znaczenie komunikatu. Ułatwia to budowanie wypowiedzi zgodnych ze składniowymi zasadami danego języka. Struktura systemu pozwala na realizację konwersacji zgodną z regułami języka, pozwala na wyrażanie zdań i opinii, a także opisywanie konkretnych sytuacji i zdarzeń (Staniec, 2018).

Kolejnym z systemów komunikacji alternatywnej jest Program Językowy Makaton składający się z gestów i symboli graficznych. Dzieci, u których nie wykształciła się umiejętność posługiwania się mową, wykorzystują system naturalnych odruchów, jakimi są gesty, aby rozwijać swoje zdolności poznawcze. Program Makaton powstał w 1972 r. przy współpracy z dwójką niesłyszących, niepełnosprawnych intelektualnie dorosłych. Początkowo system opierał się na wykorzystaniu znaków języka migowego, wraz z rozwojem zaczęto używać w nim znaków, symboli i gestów, dążąc do zbudowania systemu, który w sposób uniwersalny dostosowany byłby do wszystkich użytkowników komunikacji alternatywnej. Liczba gestów odpowiadających pojęciom oscyluje w granicach 7500 znaków, którym, zależnie od możliwości użytkownika, współtowarzyszy odpowiednia, gramatycznie poprawna mowa. Głównymi składowymi systemu są pojęcia dnia powszedniego, uporządkowane tematycznie według takich kategorii jak – hobby, praca, zwierzęta, ludzie, transport i tym podobne (Staniec, 2018). Przedstawianiu gestów, w celu ułatwienia komunikacji, towarzyszy odpowiednia mimika twarzy, kontakt wzrokowy, zachowanie przestrzenne (np. ruch w odpowiednim kierunku) czy pozycja ciała. Symbole programu przedstawione są w postaci czarno-białych rysunków, które z łatwością można zobrazować za pomocą linii.

Kolejnym z narzędzi AAC, ułatwiającym dzieciom komunikację niewerbalną są piktogramy (Pictogram Ideogram Communication – PIC), zaliczane do najbardziej przystępnych sposobów obrazowania rzeczywistości przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Wśród piktogramów należy wymienić:

- Piktogramy znajdujące się na czarnym tle, np. Piktogram Ideogram Communication – są to białe grafiki umieszczone na czarnym tle, zazwyczaj z odpowiednim podpisem,
- Piktogramy wykonane na białym tle, np. Picture Communication Symbols.

Piktogramy ułatwiają komunikowanie się w sytuacjach codziennych, budowanie relacji społecznych, zwłaszcza wśród dzieci, które mają zaburzone poczucie własnej tożsamości oraz problemy z nawiązywaniem kontaktów. Są też przydatne dla dzieci, którym choroba utrudnia uczenie się oraz tym, które mają zaburzoną dedukcję wzrokowo-słuchową (Gryszka-Mędrek, 2012, za: Błęszyński, 2006). Piktogramy są czarno-białymi obrazkami o wymiarach 10 x 10 cm, drukowane są na zalaminowanym kartonie, nad obrazkiem znajduje się jego słownie zapisane znaczenie. Piktogramy podzielone zostały na 26 kategorii, wśród których można wymienić:

rzeczy, postaci, cechy, stany emocjonalne, czynności, porządek czasowy, relacje przestrzenne i tym podobne. Za zalety piktogramów uznaje się

reprezentacyjność realnej rzeczywistości, prostotę formy graficznej, pojemność kategorii: wybór najbardziej funkcjonalnie uzasadnionych symboli rzeczywistości, jednoznaczność przedstawionych treści, określony poziom stylizacji, przewagę ikoniczności nad arbitralnością, duży kontrast czarno-biały, ułatwiający percepcję (Gryszka-Mędrak, 2012, s. 149).

Piktogramy w niezwykle obrazowy sposób odzwierciedlają rzeczywistość, dzieląc się przy tym na mniej lub bardziej skomplikowane. Piktogramy wysokoikoniczne w bardzo dokładny sposób przedstawiają rzeczywistość, natomiast te niskoikoniczne są bardziej uproszczone, jedynie stylizowane na dany przedmiot. Symbole, które obrazują elementy rzeczywistości, przez wyodrębnienie jakiegoś szczegółu możemy podzielić na:

- Symbole asocjacyjne – istnieją na zasadzie skojarzenia, np. kwiat kojarzony jest z ogrodem, walizka z podróżą, koło z samochodem,
- Symbole podobieństwa – kojarzone są przez nas na podstawie analogii do znanej nam sytuacji, np. serce przebite strzałą utożsamiamy z miłością,
- Symbole arbitralne – czyli takie, które nie posiadają swojego wizualnego odpowiednika, powstają na zasadzie tworzenia obrazu i nadawania mu jakiegoś znaczenia np. symbol \$ kojarzymy z dolarem.

System PCS, w Polsce dostępny od 2001 r., jest, tuż obok Piktogramów, jednym z najbardziej rozpowszechnionych systemów komunikacji alternatywnej na świecie. Zawiera ponad 3500 różnych symboli uporządkowanych według takich kategorii jak: zwroty grzecznościowe, emocje, ludzie, jedzenie, wypoczynek oraz czasowniki, przysłówki, przymiotniki i rzeczowniki, nieujęte w innych kategoriach tematycznych. System funkcjonowania symboli PCS jest bardzo prosty, jednoznaczny, typowo symboliczny. Słowa, które oznaczają pojęcia abstrakcyjne, można odzwierciedlić za pomocą wybranego symbolu, tak aby był zgodny z polem znaczeniowym. Aby system działał prawidłowo i dziecko mogło we właściwy sposób nauczyć się, jak z niego korzystać, należy pamiętać o tym, aby w pierwszej kolejności wprowadzać te symbole, które są dziecku dobrze znane, używane w codziennej komunikacji. Dopiero po przyswojeniu tych podstawowych, należy wprowadzać do niego kolejne, tak aby dziecko w odpowiedni sposób przyswoiło materiał. Symbole powinny być dla dziecka zrozumiałe i łatwe do odczytania, powinny być też odpowiednio dostosowane do jego wieku, potrzeb i zainteresowań. Symbolami PCS powinno się znakować pomieszczenia, meble i przedmioty codziennego użytku, zarówno w domu, jak i w szkole. Podobnie jak w przypadku innych systemów, pokazywaniu obrazków powinno towarzyszyć głośne i wyraźne wymawianie jego nazw. Symbole PCS są opatrzone opisem i mogą przedstawiać pojedyncze słowa bądź wyrażenia, zwroty i zdania. Obrazki mogą być wykorzystywane w postaci książek, samoprzylepnych naklejek bądź oprogramowania Boadmaker służącego do opracowywania symboli (Staniec, 2018).

Przybliżenia w kontekście niniejszego artykułu wymaga też koncepcja języka migowego, który stosowany jest jako podstawowe narzędzie komunikacji wśród dzieci głuchoniemych. Pierwsza szkoła dla dzieci pozbawionych możliwości komunikowania się standardową mową została założona w 1816 r. przez księdza Jakuba Falkowskiego i do końca XIX wieku w każdym z zaborów kształtował się własny rodzaj języka migowego.

Język migowy jest językiem wizualno przestrzennym wykorzystujący kanał wzrokowy. Pod względem struktury, język migowy zasadniczo nie różni się od języka fonicznego np. języka polskiego. Jednak jego rola znacznie wykracza poza bycie jedynie narzędziem komunikacji. Wpływa on bowiem na sposób postrzegania rzeczywistości, rozumienia świata, a także konstruowania własnej tożsamości i wyrażania siebie (Kosiba i Grenada, 2011, s. 5).

Język migowy w Polsce dzieli się na dwie zasadnicze kategorie:

- Język migowy – Polski Język Migowy (PJM) – jest językiem naturalnym, posiadającym osobny słownik oraz gramatykę, przy jego stosowaniu wymagane jest użycie odpowiedniej mimiki twarzy. Gramatyka języka migowego nie jest uzależniona od języka polskiego, a jego urozmaicenie graficzne dostosowane jest do różnorodności znaków migowych. Znaki mogą mieć takie samo znaczenie, jednak pokazane za pośrednictwem dłoni przyjmują różnorakie postacie. Przykładowo, znak „bardzo” w PJM można pokazać na trzy różne sposoby,
- Język migany – System Językowo-Migowy (SJM) – jego podstawowym założeniem jest niemożność występowania manualnej części wypowiedzi samodzielnie, bez języka fonicznego. Jest to rodzaj próby połączenia języka polskiego z językiem migowym (Wojtas, 2014).

Tabela 1.

Podział komunikacji alternatywnej

AAC		
Znaki przestrzenno-dotykowe	Znaki manualne	Znaki graficzne
System symboli jednoznacznych	Gesty naturalne	PIC
Miniatury i znaki trójwymiarowe adaptowane	Znaki manualne MAKATON	PCS
Alfabet punktowy dłoni	COGHAMO	BLISS
	Język migowy	MAKATON
	Alfabet palcowy – daktylografia	rysunki
		Litery, sylaby, wyrazy

Źródło: opracowanie własne.

Logopeda, który rozpoczyna pracę z dzieckiem niemówiącym w pierwszej kolejności powinien dokonać oceny jego możliwości komunikacyjnych, czyli zgromadzić informacje na temat percepcji wzrokowej i słuchowej, motoryki, mowy i rozwoju języka, a także intelektu i zachowań społecznych. Należy także przeprowadzić badania pod kątem oczekiwań, postaw i umiejętności dziecka, które ma przyswoić podstawy nauczania AAC. Równie istotna jest analiza czynników dotyczących porozumiewania się dziecka z rodziną, personelem medycznym, gronem pedagogicznym. Grono specjalistów ma za zadanie ustalić, w jaki sposób dobrać indywidualną metodę komunikowania się. Wszystkie powyższe badania mają na celu zdefiniowanie programu komunikacyjnego obejmującego narzędzia, strategie, pojęcia i słownictwo oraz zredukowanie barier komunikacyjnych.

Diagnoza AAC bardzo często wykorzystuje w badaniu elementy oceny zaczerpnięte z metody PECS, wyznaczającej istotną rolę dziewięciu Kluczowym Umiejętnościom Porozumiewania się:

- Umiejętności ekspresywne, takie jak: prośba o wzmocnienie, prośba o pomoc, prośba o przerwę, wyrażanie „tak” bądź „nie” na pytanie „Czy chcesz...?”,
- Umiejętności receptywne, takie jak: reakcja na „Czekaj”, reakcja na zasygnalizowanie zmiany aktywności, wykonywanie odpowiednich czynności, działanie dostosowane do wcześniej ustalonego planu (Pietrowska, 2014).

Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, czyli przykładowo te z porażeniem mózgowym bądź afazją nabytą lub wrodzoną, wykazują ograniczenia w ekspresji mowy i są zmuszone do wykorzystywania alternatywnych technik kreowania konwersacji. Podstawowymi umiejętnościami wypracowanymi w czasie przeprowadzania lekcji są między innymi:

- Wskazywanie obiektów, uzależnione od motoryki ruchowej niepełnosprawnych – dzieci mogą to robić za pośrednictwem palców, dłoni, pięści, ręki, brody bądź też wzroku. Wskazują w ten sposób przedmioty, osoby, symbole graficzne. Bardzo istotna jest w tym przypadku właściwa organizacja siedziska dla dziecka, aby w miarę możliwości nie miało ograniczonych ruchów.
- Wykonywanie czynności naturalnych bądź podlegających jakiemuś systemowi komunikacji alternatywnej, np. Makatonu, fonogestów bądź języka migowego.
- Umiejętność wyboru spośród dwóch, trzech lub więcej prezentowanych symboli odzwierciedlających rzeczywistość.
- Umiejętność naprawy nieporozumień konwersacyjnych za pośrednictwem odpowiednich znaków naprawiających błędy. Wśród strategii naprawiających błędy można wyróżnić: powtarzanie sekwencji znaków, wprowadzanie dodatkowych elementów do konwersacji, uproszczenie komunikatu poprzez ujęcie go kluczowymi pojęciami.
- Poniżej przedstawiono przykłady komunikowania się pacjenta podczas zajęć terapii logopedycznej. Dla indywidualnych potrzeb pacjenta wybrano stosowane w terapii piktogramy oraz zdjęcia realne.

Niezależnie od przyjętej formy nauczania i wyboru odpowiedniego systemu komunikacji alternatywnej, należy pamiętać o tym, że kluczowym aspektem w odpowiednim kształceniu jest dostosowanie sposobu komunikacji do dziecka niepełnosprawnego intelektualnie. Symbole i tablice stosowane w nauczaniu powinny być przejrzyste i zrozumiałe dla dzieci, a nauczyciel powinien mieć wrodzone zdolności terapeutyczne i pedagogiczne. Dzieci używają programów komunikacji alternatywnej do wyrażania swoich potrzeb, komunikowania się z otoczeniem oraz sygnalizowania chęci podejmowania działań. Nieodzownym elementem każdego kształcenia jest dopasowanie programu w taki sposób, aby ułatwić dziecku percepcję otaczającego go świata i uczynić sposób komunikowania się na tyle przystępnym, aby nie czuło ono odrzucenia społecznego ze względu na niedorozwój komunikacyjno-językowy.

Literatura

- Brzdęk, E. (2015). Rozmowa jako narzędzie w edukacji dzieci niemówiących, *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych, Tom LXVIII*, Kraków: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Duda-Lyszczyk, A. (2019). Metoda Charlesa Bliss'a jako sposób komunikacji w grupie przedszkolnej – innowacja pedagogiczna pt. W zachwycie ciszy budzi się piękno słów – w pięknie słów zasypia cisza. *Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy*, 3, 55–64.
- Gryszka-Mędrak, Z. (2012). Wprowadzanie alternatywnych i wspomagających metod komunikacji u dziecka z mózgowym porażeniem dziecięcym. *Logopedia Silesiana*, 1, 140–158.
- Grycman, M. (2003). Dom malowany. Kraków: Edition.
- Grycman, M. (2014). Podręczny słownik terminów AAC. Kraków: Impuls.
- Grycman, M. (2014). Poradnik nie tylko dla rodziców. Kraków: Impuls.
- Jakobson, R. (1960). Poetyka w świetle językoznawstwa. *Pamiętnik Literacki: Czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej*, 51(2), 431–473.
- Kosiba, O. i Grenada, P. (red.) (2011). *Leksykon języka migowego*. Bogatynia: Wydawnictwo Silentium.
- Kostrzewski, J. (2006). Niepełnosprawność umysłowa: poglądy, metody, diagnozy i wsparcia. W: A. Czapiga (red.), *Psychologiczne wspomaganie rozwoju psychicznego dziecka* (s. 13–36). Wrocław: Wydawnictwo WTN.
- Krakowiak, K. (1998). Fonogesty jako narzędzie służące do rozwijania wyobrażeń słów u dzieci z uszkodzonym narządkiem słuchu. *Kosmos. Problemy Nauk Biologicznych*, 47(3), 251–259.
- LaVigna, G. W. i Willis, T. J. (2004). Sprzeczne z intuicją, nieawersyjne strategie zarządzania kryzysem. W: M. Wroniszewska, M. Wroniszewski i O. Frączak (red.), *Autica. Materiały na temat autyzmu* (tom 1, s. 64). Warszawa: Fundacja Synapsis.
- Masierak-Baran, A. (2010). Rola komunikacji w życiu dziecka. *Rewalidacja*, 2(28), 4–11.
- Pietrowska, B. (2014). Lepiej funkcjonuję, gdy się ze mną komunikujesz! – Terapia logopedyczna z dziećmi niemówiącymi. *Konteksty Pedagogiczne*, 1(2).
- Pilch, A. (2006). System gestów Coghama. *Biuletyn Stowarzyszenia Mówić bez Słów*, 1(11), 1–2.
- Smyczek, A. (2012). Wspomagające i alternatywne sposoby porozumiewania się, materiały pomocnicze do zajęć, maszynopis w posiadaniu autora, SWPS, Warszawa.
- Staniec, E. (2018). Metody komunikacji niewerbalnej z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 4(26), 448–459.
- Szymczak, M. (red.) (1999). *Słownik języka polskiego*, tom I. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wasilewski, T. P. (2015). Założenia integracji sensorycznej a zaburzenia mowy u dzieci z autyzmem. *Hygeia Public Health*, 50(1), 14–20.
- Wojtas, A. (2014). Język migowy jako forma komunikacji wspierająca dziecko niesłyszące w środowisku rodzinnym. *Problemy edukacji, rehabilitacji i socjalizacji osób niepełnosprawnych*, 18(1), 100–105.

Children who do not use speech to communicate. Alternative communication in speech therapy

The article focuses on the use of alternative communication by speech therapists and the presentation of its concepts. The theory of the act of speaking and the basic concepts of communication are reconstructed. The perspective of an intellectually disabled child and the basic criteria for classifying the phenomena accompanying alternative communication are discussed. The latter part of the article contains the differentiation between alternative and augmentative communication systems. The aim of the article is to systematize the knowledge about alternative and augmentative communication (AAC).

KEYWORDS: augmentative and alternative communication, speech therapy.