



BIULETYN

Stowarzyszenia **Mówić bez Słów**

nr 3(13)/2006

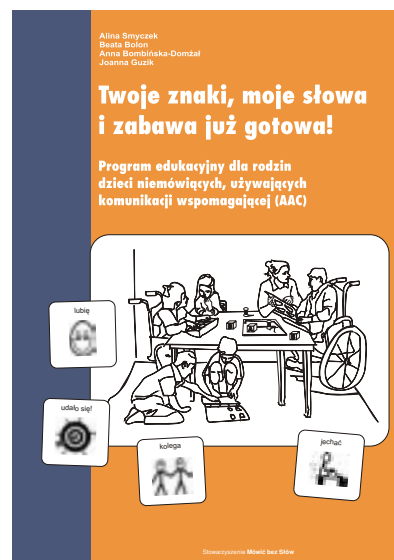
www.aac.org.pl

ISSN 1734-235X

Nowa książka Stowarzyszenia!

gotowe scenariusze zajęć
z użytkownikami AAC
i ich rodzinami

kilkadziesiąt łatwych
do powielenia tablic
z symbolami PCS



Drodzy Czytelnicy!

Witam serdecznie w gorącym czasie początku roku szkolnego i przygotowania do Warsztatów Stowarzyszenia. Mam nadzieję, że w bieżącym numerze Biuletynu znajdziecie inspiracje do pracy w tym roku.

Numer otwiera artykuł profesora Stephen'a von Tetzchnera na temat rozwijania umiejętności prowadzenia dialogu i narracji przez użytkowników AAC. Mimo iż znajduje się on w dziale *Teoria* i jest napisany przez naukowca, znajdziecie tam wiele obserwacji i praktycznych wskazówek dotyczących rozwijania tych umiejętności. W polskich warunkach bardzo brakuje nam takiego wsparcia ze strony naukowców, którzy wyposażeni w odpowiednie narzędzia teoretyczne i metodologiczne przyjrzą się naszej pracy, zachowaniom użytkowników AAC, usystematyzują pewne zagadnienia i dadzą na tej podstawie wskazówki do codziennej pracy. Mamy nadzieję, że zeszłoroczna Krajowa Konferencja AAC i spotkanie z przedstawicielami uczelni, które się wówczas odbyło, wydadzą między innymi i takie owoce.

W dziale *Praktyka* artykuł przedstawiający ciekawe

i bardzo użyteczne podejście w pracy z małymi dziećmi – początkującymi użytkownikami AAC. Mimo iż początkowo pracochłonne (przygotowanie pomocy, planowanie pracy), również bardzo efektywne, efektywne i przyjemne dla obydwu stron. W tym numerze część pierwsza referująca podstawy teoretyczne i część praktycznych wskazówek. W następnym numerze znajdziecie praktyczne wskazówki wraz z fotografiami. Zapraszam również do dzielenia się uwagami na ten, jak i inne tematy.

Nasza specjalna konferencyjna korespondentka przedstawia tym razem relację z XII Międzynarodowej Konferencji ISAAC w Düsseldorfie. Nie możemy niesłusznie pochwalić się tym razem takimi zdjęciami, jak z poprzedniej konferencji w Brazylii, ale wrażenia ze strony merytorycznej równie bogate. Aldona Mysakowska-Adamczyk, odpowiedzialna w zarządzie naszego Stowarzyszenia za współpracę z zagranicą, została powołana do Rady Dyrektorów ISAAC. Gratulujemy i liczymy w związku z tym na bogatszą i bardziej intensywną niż do tej pory współpracę z międzynarodowym środowiskiem AAC. Dziękujemy również za szczegółową i bogatą relację z konferencji.

W kolejnych numerach będą pojawiać się artykuły związane z tematami poruszonymi na warsztatach Stowarzyszenia.

Zapraszam do lektury i jak zwykle zachęcam do korespondencji z Biuletynem!

Ewa Przebinda

W NUMERZE:

Rozwijanie umiejętności konwersacyjnych użytkowników AAC ... 2

Wspomagana stymulacja języka 7

XII Międzynarodowa Konferencja ISAAC..... 10

Rozwijanie umiejętności konwersacyjnych użytkowników AAC

Stephen von Tetzchner

Department of Psychology, University of Oslo, Norway

Uwagi wstępne

Większość naszych rozmów nie dotyczy głodu, pragnienia czy też innych potrzeb. Dzieci, młodzież i dorośli użytkownicy AAC, tak samo jak osoby mówiące, są zainteresowani poruszaniem w rozmowach i towarzyszących im opowiadaniach tematów związanych z ich własnym doświadczeniem lub doświadczeniem innych osób. Rozwijanie u użytkowników AAC umiejętności prowadzenia dialogu i opowiadania wymaga od specjalistów posiadania wiedzy dotyczącej wypowiedzi tworzonych przez użytkowników oraz ich strategii uczenia się języka. Równocześnie jest to wiedza dotycząca strategii, jakich używają rozmówcy użytkowników AAC w trakcie dialogu, podczas którego użytkownik AAC coś opowiada. Istnieje jednak bardzo mało opisów wypowiedzi tworzonych przez użytkowników AAC, również ograniczona jest ilość dyskusji na temat funkcji, jakie pełnią strategie używane przez partnerów komunikacyjnych podczas dialogu, w który zaangażowany jest jeden lub kilku użytkowników AAC.

Niniejszy artykuł jest próbą zidentyfikowania strategii wykorzystywanych w dialogu oraz sposobów, w jakie specjaliści mogą rozwijać umiejętności dialogu i opowiadania.

Sytuacja uczenia się języka przez młodych użytkowników AAC

- Dzieci, które wyrastają jako użytkownicy AAC często:
- słyszą i tworzą różne formy językowe,
 - są zależne od innych w planowaniu i przebiegu interwencji; nie mają wpływu na jej planowanie,
 - musiały demonstrować swoje umiejętności jeszcze przed otrzymaniem pomocy komunikacyjnej,
 - stosunkowo późno otrzymują możliwość wyrażania siebie przy pomocy graficznego systemu wspomagającego porozumiewanie się,
 - system, którym się posługują jest wielokrotnie zmieniany,
 - mają limitowany przez innych zasób słownictwa, co ogranicza wyrażanie siebie,
 - mają ograniczone lub żadne doświadczenia z naturalnym porozumiewaniem się,
 - mają ograniczoną autonomię w porozumiewaniu się,
 - często rozwijają pasywny styl w porozumiewaniu się, czyli jedynie odpowiadają na zadawane im pytania
 - mają własną kulturę języka – ale bez wspólnych i bezpośrednich interakcji,
 - mają ograniczony dostęp do możliwości wypowia-

nia się i porozumiewania w swoim środowisku i społeczeństwie w ogóle.

Aktywność językowa młodzieży używającej AAC

Młodzież używająca AAC na ogół nadaje komunikaty składające się tylko z jednego znaku graficznego, z których większość to TAK i NIE, używa werbalnej struktury zdania¹, używa struktury zdarzeń zamiast struktury gramatycznej, używa raczej stylu dyrektywnego niż naprzemienności (dialogu)², używa strategii innych niż była uczona. Poza tym polega na niezwykłych sposobach wyrażania myśli, takich, które nie są używane przez ich komunikacyjnych partnerów.

Przyjrzyjmy się następnie cechom języka w wypowiedziach kierowanych do dziecka mówiącego i niemówiącego.

Wypowiedzi kierowane do dziecka, które rozwija mowę:

- wyraźna wymowa,
- zaznaczenie wyraźnego akcentu na ważnych słowach,
- przesadzona intonacja,
- wyższy ton,
- samogłoski są przedłużane,
- krótkie wypowiedzi,
- prosta struktura zdań,
- mało błędów gramatycznych,
- wiele pytań,
- wprowadzanie nowych słów.

Te cechy z założenia funkcjonują jako rusztowanie dla rozwoju dziecięcego języka.

Natomiast język w wypowiedziach kierowanych do dziecka, które rozwija alternatywne sposoby porozumiewania się:

- ma inną formę niż własna ekspresja dziecka³,
- rzadko mowa jest wspomagana znakami graficznymi,
- zawiera wiele pytań zamkniętych,
- zawiera wiele pytań retorycznych,
- często prezentuje edukacyjny – zorientowany na nauczanie styl porozumiewania się,
- często zawiera przeformułowanie i rozwinięcie wypowiedzi dziecka, ale w formie w jakiej dziecko nie może ich wyrazić,
- rzadko składa się z demonstracji nowych wypowiedzi.

Należy postawić sobie pytanie: jakie strategie, poza stosowanymi przez partnerów komunikacyjnych dzieci mówiących, sytuacjami edukacyjnymi podnoszą, a jakie utrudniają dzieciom rozwijanie umiejętności wyrażania siebie.

Typowy dialog

Sander ma 5 lat i 10 m-cy. Rozpoczyna rozmowę ze swoim nauczycielem (Brekke and von Tetzchner, 2003)

Sander: „Przynies tablicę komunikacyjną” (używa komunikatora)

Nauczyciel: (Przynosi tablicę komunikacyjną)

S: *MÓWIĆ*

N: O czym chcesz rozmawiać?

S: *LEKCJA*

N: Chcesz rozmawiać o tym, co zdarzyło się na lekcji?

S: „Tak” (ruch warg)

T: Powiedz mi.

S: *LOTTO.*

N: Czy grałeś w lotto?

S: „Tak” (ruch warg)

N: Z kim grałeś?

S: *KUCHNIA*

N: Czy grałeś w kuchni?

S: „Nie” (ruch warg).

N: Czy potrafisz wskazać imię?

S: (Wskazuje wiele imion bez dokonywania wyboru).

N: Czy masz to imię na swojej tablicy?

S: „Nie” (ruch warg).

N: Czy teraz widzisz osobę z którą grałeś?

S: „Ktoś w kuchni” (Patrzy na drzwi do kuchni).

N: Czy ty grałeś z Mati, która pracuje w kuchni?

S: „Tak” (ruch warg)

Rozmówcy wykorzystali tu wskazywanie symboli i strategię opartą na skojarzeniach.

Narracja prowadzona przez partnera

Kelly (12 lat) wskazuje symbole Bliss na tablicy. Alice wie, że Kelly wróciła właśnie z wakacji we Francji.

Alice: Cześć, jak się masz?

Kelly: (uśmiech)

A: Słyszałam, że byłaś za granicą?

K: Tak (przytaknięcie skinieniem głowy)

A: Gdzie byłaś?

K: *KRAJ F*

A: Jak tam dojechałaś?

K: *SAMOLOT*

(Waller and O'Mara, 2003)

Narracja jest tu prowadzona przez mówiącego partnera; używa on również pytań retorycznych.

Henry, w wieku 8 lat 4 m-ce, używa książki komunikacyjnej zawierającej 145 piktogramów. Wskazuje poprzez skanowanie zależne⁴. Jego ojciec właśnie przeczytał jego „książkę wiadomości”, w której nauczyciele i rodzice codziennie wymieniają się informacjami na temat ważnych wydarzeń w których Henry uczestniczył. Ojciec inicjuje rozmowę na temat tego co zdarzyło się ostatniego dnia w szkole Henry'go.

Ojciec: Czy uczyłeś się dziś o jakimś konkretnym zwierzęciu lub poznałeś dziś jakie zwierzęta? Jest to w twojej książce, stąd wiem o tym. Jakie zwierzę dziś poznałeś w szkole?

Henry: *PIES.*

O: Tak! Pies. Czy ktoś przyniósł dziś psa do szkoły? Kto? Kto przyniósł dziś psa do szkoły?

H: Patrzy na stół i uśmiecha się.

O: Czy to Mary?

H: Nie (ruch głowy)

O: Czy to Joan przyprowadziła psa?

H: Tak (ruch głowy).

O: Tak, to było w twojej książce, że Joan przyprowadziła psa.

Ojciec kieruje dialogiem. Dorosły stawia pytania retoryczne, na które zna odpowiedź, jest to więc w pewnym stopniu strategia edukacyjna. Dziecku brak słownictwa na odpowiadanie na pytania.

Używanie przez ojca pytań retorycznych może w tym przypadku służyć jako „rusztowanie”, by rozwijać u Henry'ego umiejętności podążania za pytaniami tak/nie i tym samym uczynić dla niego łatwiejszym udzielanie właściwych odpowiedzi.

Poniższy przykład również przedstawia współkonstrukcyjną naturę dialogów (von Tetzchner i Martinsen, 1996).

Sekwencja zdarzeń lub akcji

Ewa, w wieku 5 lat i 4 m-ce, wskazuje bezpośrednio (używa bezpośredniej selekcji) i książki komunikacyjnej z 285 symbolami PIC i fotografiami. Ona i jej matka rozmawiają o podróży do ciotki. Ramy dialogu są wprowadzone przez matkę.

Ewa: *LALKA*

Matka: Czy wzięłaś to ze sobą do ciotki Kari? Lalkę?

E: Tak (przytaknięcie). *CZYTAĆ.*

M: Lalka jechała z tobą do ciotki Kari. Hm?

E: *DUPLO.*

M: I lubisz bawić się Duplo?

E: Nie (potrząsanie głową).

M: Nie.

E: *POCIĄG.*

M: Co mogłabyś robić u ciotki Kari?

E: *CZYTAĆ.*

M: Możesz tam czytać?

E: Tak (przytaknięcie).

M: Hm. Co jeszcze możesz robić?

Dorosły decyduje o temacie, przewodzi w dialogu, podaje sugestie i wprowadza informacje. Symbole graficzne wskazywane przez dziewczynkę są bardziej połączone z czasowym porządkiem aktywności i zdarzeń niż porządkiem składniowym lub ze strukturą wypowiedzi. Dziewczynka używa „dyrektywnych” wypowiedzi, by kierować narracją prowadzoną przez matkę.

Podobnie przebiega to w narracji u młodszych mówiących dzieci (von Tetzchner i Martinsen, 1996).

Porozumiewanie zorientowane na nauczanie

Yvonne i badacz (B) czytali historię o pójściu do łóżka. Zadaniem Yvonne jest opowiedzieć mamie o tej historii.

Yvonne: *ŁÓŻKO.*

Badacz: Łóżko, O.K., iść do łóżka, dobrze?

M: Jak ty powiedziałaś *ić do łóżka*? Gdzie jest słowo *ić*? Gdzie słowo *ić*? Czy możesz dla mnie znaleźć słowo *ić*? Och, Yvonne, proszę znajdź dla mnie słowo *ić*. Zrób to jednym palcem, Yvonne. No gdzie jest *ić*? Gdzie jest słowo *ić*?

Y: *ić*.

M: Dziękuję.

Matka demonstrowa zorientowaną na uczenie postawę – dziękuje Yvonne za właściwą i poprawną wypowiedź. (Smith, 2003)

Styl współkonstrukcyjny

Yvonne opowiedziała ojcu o historyjce, jaką przeczytał jej badacz kiedy ojca nie było w pokoju.

Ojciec: Co zrobiła czarownica?

Yvonne: *WŁOŻYĆ*.

O: Włożyć? O.K., włożyć co?

Y: *KOTA*.

O: Kota? Gdzie czarownica włożyła kota?

Y: (Wskazuje) *OGRÓD*.

O: (Otwiera mapę) Gdzie czarownica włożyła kota?

Y: *NA ZEWNĄTRZ*.

F: Włożyła kota na zewnątrz?

Y: Tak. (przytaknięcie głową, uśmiech).

Ojciec demonstrowa bardziej styl współkonstrukcyjny; pominał wskazanie symbolu („na zewnątrz”).

(Smith, 2003)

Jak widać w poniższym zestawieniu, mniej precyzyjne nastawienie rozmówcy może okazać się bardziej korzystne (Snow, 1995).

Ilość symboli	Matka	Ojciec
1	62 (98,4%)	40 (78,5%)
2	1 (1,6%)	8 (15,6%)
3		2 (3,9%)
4		1 (2,0%)
Razem:	63	51

Długość wypowiedzi z użyciem PCS

A oto kilka strategii możliwych do zastosowania w dialogu w celu poprawy jakości i długości wypowiedzi:

1. Zapewnienie wystarczającego zasobu odpowiedniego słownictwa.

Zasób słów 30 – 50 jest powszechny w normalnym rozwoju. Ale wiele dzieci opóźnionych w rozwoju ma większy zasób wypowiedzianych słów zanim rozpocznie budować zdania.

Wybór znaków powinien być uzależniony od wybranej strategii komunikacyjnej.

Musi być możliwe kombinowanie/składanie znaków ze słownika.

2. Porozumiewanie się na temat, który pozwala na budowanie wypowiedzi z więcej niż jedną rolą semantyczną; tj. tematy, w których są istotne i adekwatne relacje pomiędzy ludźmi, obiektami, zdarzeniami itp.

Promować wiadomości, w których dziecko umieszcza wiele zdarzeń w tych samych ramach.

Adaptować sytuację tak, by były wspomniane osoby, aktywności, obiekty i lokalizacje.

Wprowadzać negacje dotyczące kolejności i zawartości rzeczywistych i wymyślonych zdarzeń.

3. Rozwijanie wypowiedzi poprzez stwarzanie dziecku możliwości tworzenia wypowiedzi rozwiniętych.

Rozwijanie jest tradycyjną techniką podnoszenia dziecięcego zrozumienia i używania zdań powstałych na bazie ich własnej inicjatywy i twórczości językowej.

C: *PIŁKA*

A: Rzucić piłkę. Ja rzucam piłkę do ciebie.

Należy odróżniać interpretację wypowiedzi od pomocy w rozwinięciu wypowiedzi. Dziecko zwykle nie potrafi zrobić tego pierwszego.

Słowna interpretacja tego, co partner komunikacyjny postrzega jako holofrazę, może nie rozwijać dziecięcej umiejętności tworzenia zdań ze znaków.

Wcześniej przygotowane zdania mogą funkcjonować jak „formuły”, co znaczy, że mogą one mieć zawsze tę samą stałą funkcję, bez adaptacji do sytuacji. A to może utrudniać twórczość i produktywność lingwistyczną w porównaniu do użycia symboli oznaczających jeden desygnat.⁵

4. Używanie pytań wyjaśniających z zamiarem prowokowania dziecka do rozwijania wypowiedzi.

Złe zrozumienie lub brak zrozumienia może występować podczas rozmowy z dzieckiem w wieku poniżej 5 lat. Dzieci jednak nie są zbyt wyculone na sygnały zakłopotania i zaskoczenia ze strony partnera w rozmowie, tj. sygnały, które mogłyby oznaczać, że partner nie rozumiał tego, co dziecko powiedziało.

Ponadto, młody użytkownik komunikacji wspomagającej mógł nigdy wcześniej nie używać komunikatów, których treść nie była wcześniej znana partnerowi.

Dzieciom często nie udaje się wyrazić tego, że zostały źle zrozumiane.

Podczas treningu nabywania umiejętności językowych jest bardzo ważne, aby dzieci miały informacje zwrotne co do tego, czy zostały zrozumiane. Często nazywamy to „negocjacjami dotyczącymi znaczenia”.

Pytania wyjaśniające typu *Hm?* i *Co chcesz?*, *Co powiedziałaś?*, przeformułowania, powtórzenia i inne próby zmierzające do wyjaśnienia tego, co dziecko powiedziało, informuje je, że to, co powiedziało nie było w klarowne.

Poprawianie, które dziecko odbiera jako odrzucenie jego próby porozumiewania się, może mieć negatywny wpływ na jego rozwój językowy.

Negocjacje dotyczące znaczenia nie wydają się dawać dziecku poczucia odrzucenia, a raczej wpływają na jego rozwój językowy w pozytywny sposób. Proces wyjaśniania staje się rozszerzeniem tematu i w ten sposób zachęca dziecko do powtórzenia lub przeformułowania tego, co było niezrozumiane.

Kiedy chcemy uczyć dzieci strategii wyjaśniania, przydatne mogą się okazać gry z przeszkodami.

5. *Kreowanie sytuacji w taki sposób, aby dziecko mogło dokończyć niedokończone zdanie poprzez dodanie krytycznych/ważnych informacji.*

Jednym ze sposobów analizy sytuacji ćwiczeniowych ze względu na znaczenie i uwagę, jest próba znalezienia krytycznych aspektów sytuacji komunikacyjnej.

Według Bertil Bjerkan krytycznym słowem jest to słowo, które koniecznie trzeba powiedzieć wypowiadając się na dany temat.



Prof. von Tetzchner podczas konferencji w Budapeszcie

Uczenie się zrozumienia jest uczeniem się odnajdywania tego, co jest krytyczne w wypowiedzi i w sytuacji. Co musi być dostrzeżone i rozumiane po to, by dopełnić wiadomość i uczynić ją zrozumiałą? Co musi zawierać wypowiedź, żeby była przez innych odbierana jako pełna?

6. *Unikanie pytań, które przyczyniają się do odpowiedzi eliptycznych.*

Elipsy są skróconymi zdaniami. W języku dorosłych brakujące elementy zdania stanowią na ogół informacje wcześniej podane, na przykład:

A: Kto jest twoim nauczycielem?

C: Marit.

7. *Zachęcanie dzieci do opisywania tego, co widzą.*

Opisywanie humorystycznych sytuacji, na przykład tego, jak nauczyciel stoi na głowie lub je z pustego talerza, może być bardziej zabawne niż opisywanie codziennych sytuacji rutynowych.

Studium przypadku: promowanie opowiadania
Marianne, wiek 5 lat, MPD, może chodzić, ale często się przewraca i ma trudności za wstawaniem. Rozumie wiele słów ale ma problemy ze zrozumieniem zdań. Nie mówi, ale używa do porozumiewania się symboli graficznych (PCS). Uczęszcza do zwykłego przedszkola, w którym jest 5 klas z 19 uczniami w każdej z nich. W jej klasie są dzieci w wieku od 4 do 6 lat.

Celem zabawy było ułatwienie nauki zadawania pytania „kto?”

Nauczyciel zaproponował zabawę „Kto jest pod pledem?” Gra wymaga zaprezentowania wszystkim dzieciom sposobu porozumiewania się przy pomocy symboli graficznych.

Symbole graficzne są umieszczone na dużej tablicy dostępnej dla wszystkich dzieci.

Słownictwo: PYTANIE, KTO, POD, PLED, CHŁOPIEC, DZIEWCZYŃKA, SPODNIE, KOSZULKA, SWETER, WŁOSY i nazwy kilku kolorów.

Jedno z dzieci, dorosły lub lalka jest schowane pod pledem, a na tablicy nauczyciel wskazuje następujące symbole: PYTANIE KTO POD PLEDEM.

Dzieci są zachęcane do tego, aby używać symboli do powiedzenia czegoś o osobie lub lalce, która znajduje się pod pledem.

Dzieci mówiące zwykle w tym samym czasie wypowiadają słowo i wskazują symbol na tablicy.

Marianne wskazuje symbol na swojej tablicy do porozumiewania się, a nauczyciel lub ktoś z dzieci wskazuje ten sam symbol na wspólnej tablicy.

Dzieci kolejno pytają i odpowiadają na pytania.

Dzieci mówiące będą spontanicznie używać takich pytań, jakich używał nauczyciel, kiedy pytał zarówno Marianne, jak i inne dzieci. Tym samym kształtują podstawę do spontanicznych gier i niezależnego porozumiewania się z Marianne.

Wypowiedzi dzieci w trakcie zabawy:

Sprawna 6-letnia dziewczynka:

- ZIELONY KOSZULKA POD BIAŁY SWETER, NIEBIESKI SPODNIE, RÓŻOWY DZIEWCZYŃKA ZABAWNY

Marianne (sprawdza nauczyciel):

- RÓŻOWY CZARNY WŁOSY CHŁOPIEC

„Masz różowe i czarne włosy (nie blond) i jesteś chłopcem, żartuję”.

Wszystkie dzieci uznały zadawanie pytań i odpowiadanie przy pomocy PCS za bardzo interesujące i zabawne. Rówieśnicy zaproponowali, aby zagrać w grę „co-mogę-powiedzieć” przy pomocy PCS. Była to aktywność, w której Marianne miała więcej odpowiedniego doświadczenia i w związku z tym była najlepsza.

Pytanie „kto?” nauczane było nie w izolacji, ale jako część szerszej praktycznej konwersacji powiązanej

z przyczynianiem się do rozwijania u wszystkich dzieci umiejętności porozumiewania się i komentowania, wymagającego wielu różnych składowych informacji. Praktyczne ćwiczenia w porozumiewaniu się, które przyczyniają się do włączenia wymagają, by dzieci miały wspólny temat lub zainteresowania. Gry i inne praktyczne ćwiczenia w porozumiewaniu się, powiązane z pytaniem „kto?” służą dostarczeniu dzieciom wymiany komunikacyjnych kompetencji, które umożliwiając interesującą konwersację o ludziach, to jest na temat, który Marianne lubi i ma dobrze opanowany.

Studium przypadku: scenariusze i opowiadania
Chłopiec w wieku 7 – 13 lat. Ciężka postać MPD. Często choruje. Czasem nie potrafi siedzieć, musi leżeć na macie na podłodze. Używa pomocy komunikacyjnej z piktogramami i symbolami Bliss. Jego porozumiewanie się jest bardzo powolne. Mieszka na peryferiach małego miasta. Uczęszcza do normalnej klasy. Przez cały czas ma osobistego asystenta.

Wskaźniki włączenia odnoszące się do rówieśników:

- Lekcja symboli Bliss dla wszystkich (Sander już je opanował).
- Kopie jego tablicy komunikacyjnej są zawsze dostępne.
- Pozwolono dzieciom zrobić sobie własne kopie tablic Sander.
- Przedstawiono je jako „technologię cool”.

Wskaźniki włączenia odnoszące się równocześnie do Sander i jego rówieśników:

- Osobiste rozmowy
- Promowanie autonomii w porozumiewaniu się
- Scenariusze
- Autentycznie osobiste wypowiedzi

Plan pracy:

- Tłumaczenie dowcipów na symbole Bliss (to jest zadanie, w którym Sander jest wyjątkowo dobry).
- Klub klasowy – rozpoczyna on swoją działalność jako klub tajny. W jego skład wchodzi Sander, dwóch uczniów i asystent. Zajęcia trwają dwie godziny w tygodniu plus wiele przerw.

Co zostało osiągnięte?

- dla wszystkich dzieci z klasy:
 - Ogólna wiedza z zakresu kultury
 - Pozytywna atmosfera w klasie
 - Lepsze zrozumienie różnic pomiędzy dziećmi
 - Wspólna historia
 - Dzielenie się tajną wiedzą
- dla Sander:
 - Wyjątkowy rozwój umiejętności porozumiewania się przy pomocy systemów graficznych
 - Udział w społeczności uczniów
 - Przyjaźń z rówieśnikami
 - Identyfikacja – poczucie przynależności

Jednym z najczęstszych pytań, które zadaje sobie wielu terapeutów jest: jak skłonić dzieci do używania tablic komunikacyjnych?

Oto kilka twórczych propozycji z praktyki terapeutycznej:

1. Nauczycielka opowiadała o tym co ona uważa za miłą wyprawę statkiem. Sander odpowiada: *PISTOLET OBAWIAĆ SIĘ CHORY*. To była otwarta łódź, a ponieważ była spora fala łódź kołysała się trochę.

2. *MARYNARKA CZAPKA PÓŁKA NA KSIĄŻKI GARDEROBA*

„Ja odwiedziłem ojciec ojciec”

MARYNARKA = znaczenie „wyjść na zewnątrz” lub „odwiedzić”

CZAPKA = „ojciec ojciec” (wygląda jak czapka dziadka, którą nosił i w holu dziadka jest półka na książki i garderoba

Sander miał symbol *DZIADEK* na swojej tablicy komunikacyjnej, ale w Norwegii odróżnia się *bastefar* (dziadek ze strony matki) i *furfur* (ojciec ojca), tak więc dla Sander nie są to te same osoby.

ZŁY PAMIĘTAĆ SWETER DRES CZEŚĆ PIKTOGRAM LEKCJA OBCINAĆ WŁOSY WŁOSY

„Jestem zły. Pamiętaj przynieść sweter i dres jutro do szkoły. Cześć, przy okazji, dziś dostałam nowe piktogramy. Chcę obciąć włosy. Ktoś na lekcji powiedział, że mam długie włosy.”

3. *CZEŚĆ MATKA KASETA KOMPUTER KIWI JEDZENIE TWARZ OKULARY*

„Cześć mam, ja chcę jutro pokazać w szkole tę kasety. Wczoraj sam pracowałem na komputerze. Próbowałem kiwi i okazało się bardzo smaczne, mam i tato.” (Sander z jakiegoś powodu często używa *TWARZ* i *OKULARY* dla wyrażenia „mama” i „tata”) (Brekke i von Tetzchner, 2003)

Poniżej zaproponowano kilka strategii, które mogą wspierać rozwój wypowiedzi dzieci mówiących i dzieci używających pomocy komunikacyjnych:

- Modelowanie – opowiedz dziecku historięk używając gestów/znaków, np. „Kiedyś miałem taki okropny zastrzyk...” i następnie poprosz dziecko o relację z podobnego osobistego doświadczenia.
- Używaj rozszerzeń tematu, które pomagają dziecku poszerzać własne wypowiedzi: „Co się wtedy stało?” lub „Jak się czułeś?”
- Używaj powtórzeń, na przykład: „Przewróciłeś się?” – z odpowiednią intonacją.
- Używaj rozszerzeń, kiedy powtarzasz to, co dziecko powiedziało, dodając dalsze informacje: „Przewróciłeś się i zraniłeś kolano”.
- Pokazuj uwagę komunikacyjną – pokazuj, że jesteś żywo zainteresowany, pozytywnie zaangażowany, udzielaj informacji zwrotnych.
- Używaj pytań wyjaśniających, które naprowadzają dziecko na właściwy kierunek i ocenę.
- Okazuj wytrwałość – zachęcaj dziecko do udziału w dialogu poprzez oferowanie własnego udziału i odpowiadanie na wypowiedzi dziecka.
- Okazuj zainteresowanie doświadczeniami, których z dzieckiem nie przeżywaliście – jest to dla niego prawdziwa motywacja do opowiadania o czymś nieznanym dla partnera komunikacyjnego.
- Dostarczaj informacji – bogatej informacji zwrotnej.

W repertuarze osób towarzyszących użytkownikom AAC jest też wiele takich strategii, które mogą zniechęcać do narracji zarówno dzieci mówiące, jak i używa-

jące pomocy komunikacyjnych. Niektóre z nich pozornie usprawniają proces komunikacji:

- Zmienianie tematów, to znaczy nagle pytanie o inne wydarzenia, podczas gdy dziecko nadal jest skupione na poprzednim temacie.
- Zbyt zamknięte lub specyficzne pytania, które zmienia interakcję w przesłuchanie.
- Nieuwaga – brak reakcji na to, co dziecko komunikuje.
- Bezpośrednie poprawianie, na przykład: „Nie, tak jest źle, powiedz to tak”.
- „Kręcenie” – powodowanie, że dziecko czuje się zagubione: „Poszliśmy do.... i poszliśmy bo to było...”
- Nadmierne zachęcanie do dzielenia się doświadczeniami, w sytuacji kiedy dziecko wie, że rozmówca zna odpowiedź i to powoduje, że ma małą motywację do konstruowania nowych interesujących relacji.
- Informacja zwrotna zawierająca powtórzenia bez rozszerzenia (na podstawie Grove i Tucker, 2003).

Gotowe zdania znajdujące się w tablicy komunikacyjnej mogą być przydatne w szybkim porozumiewaniu się, nie są natomiast potrzebne w większości normalnych wypowiedzi.

Symbol *TOALETA* może funkcjonować po prostu jako sprawną komunikat *POTRZEBUJĘ IŚĆ DO TOALETY*.

Mogą źle wpływać na rozwój autonomicznych konstrukcji narracji, utrudniają powiedzenie czegoś nowego.

Z powyższych rozważań i obserwacji wynika, że zastosowanie pojedynczych symboli promuje umiejętności konwersacyjne użytkowników systemu i powoduje znaczną oszczędność miejsca.

Istotne publikacje:

- von Tetzchner, S. (2004) *Early intervention and prevention of challenging behavior in children with learning disabilities*. Perspectives in Education, 22, 85-100.
- von Tetzchner, S.v. & Grove, N. (Eds.) (2003) *Augmentative and alternative communication: Developmental issues*. London, UK: Whurr (Whiley).
- von Tetzchner, S. & Jensen, M.H. (Eds.) (1996), *Augmentative and alternative communication: European perspectives*. London, UK: Whurr (Whiley).
- von Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2000) *Introduction to augmentative and alternative communication*, Second edition. London: Whurr (Whiley).
- von Tetzchner, S.v. & Martinsen, H. (2000) *Einführung in Unterstützte Kommunikation*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- von Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2002) *Wprowadzenie do wspomagających i alternatywnych sposobów porozumiewania się*. Warszawa: Stowarzyszenie „Mówić bez Słów”.
- von Tetzchner, S. von, Brekke, K.M., Sjøthun, B. & Grindheim, E. (2005) *Constructing preschool communities of learners that afford alternative language development*. Augmentative and Alternative Communication, 21, 82-100.

von Tetzchner, S., Øvreeide, K.D., Jørgensen, K.K., Ormhaug, B.M., Oxholm, B. & Warme, R. (2004) *Acquisition of graphic communication by a young girl without comprehension of spoken language*. Disability and Rehabilitation, 26, 1335-1346.

Przypisy

- ¹ por. Tetzchner, 2002, str. 250
- ² Styl dyrektywny – zawiera głównie pytania i odpowiedzi na nie oraz polecenia; dialog (styl naprzemienny) – każdy z rozmówców jest autonomiczny i jego wypowiedzi są równoważne, zawiera głównie wypowiedzenia twierdzące. (przyp. E.P.)
- ³ Dziecko „mówi” symbolami, jego rozmówca słowami. (przyp. E.P.)
- ⁴ Skanowanie zależne – strategia wyboru symboli, w której rozmówca wskazuje kolejno symbole lub ich grupy/kolumny/rzędy, a użytkownik potwierdza wybór umówionym znakiem (kiwnięcie głową, wokalizacja, gest, itp.) (przyp. E.P.)
- ⁵ Jeden symbol *PIŁKA* może w różnych kontekstach sytuacyjnych oznaczać: „chcę piłkę”, „rzucił piłkę”, „mecz piłki nożnej”; natomiast symboli z przypisanymi znaczeniami całej wypowiedzi, np. *CHCĘ PIŁKĘ*, nie można już użyć w innym znaczeniu. (przyp. E.P.)

Artykuł jest opracowaniem prezentacji wystąpienia wygłoszonego przez prof. Tetzchnera na V Konferencji Krajów Europy Środkowej i Wschodniej – Alternatywne i wspomagające sposoby porozumiewania się, Budapeszt, 7–9 grudnia 2005 r.

Thumaczenie: Katarzyna Kaniecka

Opracowanie: Ewa Przebinda

PRAKTYKA

Wspomagana stymulacja języka [cz. 1]

Ewa Przebinda

Szkoła Podstawowa Specjalna nr 150 w Krakowie

Wspomagana stymulacja języka (ang. *Aided Language Stimulation*) to podejście stymulacji językowej, w którym terapeuta wskazuje na symbole na tablicy komunikacyjnej dziecka w powiązaniu z trwającą aktywnością. Uczniowie uczą się poprzez modelowanie. Autorką tego podejścia jest Carol Goossens', która rozpowszechniła je w Stanach Zjednoczonych poprzez swoje publikacje, warsztaty i informacje w Internecie. Niniejszy artykuł jest opartą na literaturze i dostępnych w Internecie materiałach próbą przybliżenia polskiemu terapeutom tego bardzo użytecznego w pracy z małymi dziećmi podejścia. Przy pewnych modyfikacjach może ono być stosowane w pracy z dziećmi autystycznymi, z zespołem Downa, z upośledzeniem umysłowym oraz nastolatkami.

Sposób, w jaki projektujemy system AAC dla niemówiących przedszkolaków często ukrywa, zamiast

promować, częste, interaktywne, twórcze użycie tego systemu.

1. Bardzo „rozcieńczony” zestaw wiadomości kontra skoncentrowany zasób wiadomości – słownictwo/wiadomości. Chcemy, żeby dzieci używały swojego systemu AAC często, interaktywnie i twórczo, a często nie dajemy im systemu, który by to umożliwiał. Jeśli dziecko używa skoncentrowanego słownika, ma dylemat, czy powiedzieć niewiele o wielu rzeczach, czy wiele o niewielu. Podejście wspomaganego stymulacji języka zakłada, iż lepszym sposobem jest przygotowanie tablic tematycznych bazujących na konkretnych aktywnościach zapewniających dziecku możliwość bogatego, interaktywnego i twórczego uczestnictwa językowego w danej aktywności. Taka tablica gromadzi słownictwo potrzebne do porozumiewania w konkretnej sytuacji.

Małe dzieci, które zwykle porozumiewają się w zakresie jednego tematu dziedzającego się „tu i teraz” potrzebują tak skonstruowanych pomocy. Poza tym ułatwia im to uczenie się poruszania w zakresie jednego tematu. Ponadto dziecko łatwiej nauczy się używania swojego systemu w trakcie trwających czynności, niż w sztucznych warunkach gabinetu terapii indywidualnej. Umiejętności porozumiewania powinny być ćwiczone w sytuacjach, w których chcemy, żeby były przez dziecko wykorzystywane i z różnymi partnerami komunikacyjnymi.

2. Trening przez osmozę

Jeśli dzieci mają nabyć biegłości w użyciu swojego systemu AAC, asystenci¹ muszą rozpocząć używanie tego systemu razem z dziećmi.

Dzieci mają zapewniony system AAC i oczekujemy, że przez osmozę nauczą się, jak używać go często, interaktywnie i twórczo.

Przyszli użytkownicy muszą mieć zapewnione częste przykłady interaktywnego, twórczego użycia, aby zdobyć jakiś wzór biegłości.

Nikt nie dyskutuje z faktem, że byłoby trudniejsze zostać ekspertem na temat X, jeśli twój instruktor rzadko mówi o X w twojej obecności.

Podobnie trudne jest dla niemówiącego zostać biegłym użytkownikiem AAC, jeśli terapeuta rzadko modeluje interaktywne użycie symboli graficznych w czasie wszystkich aspektów klasowej rutyny.

Jeśli dzieci zdobywają biegłość w użyciu swoich pomocy AAC, asystent musi rozpocząć używać dziecięcego systemu do komunikowania się z nimi.

Wspomagana stymulacja języka to strategia uczenia się, która usiłuje rozwiązać ten dylemat.

1. W trakcie prowadzenia wspomaganego stymulacji języka asystent wskazuje kluczowe symbole na tablicy komunikacyjnej dziecka w powiązaniu z trwającą werbalną stymulacją kierowaną do dziecka.

2. Konieczne jest znacznie wcześniejsze planowanie, by być pewnym, że tablice komunikacyjne wymagane do zaplanowanej aktywności będą chętnie używane przez asystentów do wspomaganego stymulacji języka.

3. Słowa kluczowe. Należy wybrać słownictwo, któ-

re pozwoli prowadzić bieżące komentowanie tego, co się dzieje podczas zaangażowania w tę konkretną sytuację.

4. Zdania kluczowe. Ponieważ zdania/wypowiedzi są bardziej ograniczone niż słowa w swojej twórczej mocy, powinieneś zatroszczyć się, by stworzyć wiadomości tak twórcze, jak to tylko możliwe, by polepszyć ich powtarzalne użycie w trakcie aktywności. Na przykład zamiast tworzyć szereg wysoko specyficznych wiadomości, jak „włożyć to do miski”, „włożyć to do filiżanki”, „włożyć do piekarnika”, asystent może używać bardziej „ekonomicznych” wiadomości, jak „włożyć do” w połączeniu z różnymi symbolami znajdującymi się w tablicy.

5. Wykonywanie zachęcających do użycia tablic. Tablice komunikacyjne muszą być przechowywane blisko miejsca, gdzie będą wykorzystywane. Daje to pewność, że WSJ będzie prowadzona w czasie bieżących aktywności. Muszą być również przechowywane w formacie, który ułatwia szybki dostęp i wyjęcie z miejsca przechowywania.

Uczenie rozumienia. Wielu asystentów jest zadowolonych z dyrektywną strategią uczenia rozumienia symboli jako kroku poprzedzającego uczenia użycia symboli.

1. Trening rozumienia symboli jest zwykle prowadzony w trakcie testowania rozumienia mowy: „Piłka, pokaż piłkę”, „Książka, pokaż książkę”.

2. Kiedy dziecko osiąga określony poziom biegłości w tych zadaniach rozumienia symboli, rozpoczyna się nauczanie wykorzystania ich do porozumiewania.

3. Taki rodzaj treningu jest zupełnie inny od sposobu, w jaki dziecko normalnie nabywa język, to jest jako rezultat słuchania języka używanego często i interaktywnie, w kontekście. Analogicznie odbywa się to w przekazie wspomaganym² lub wspomaganego stymulacji języka.

Wspomagana stymulacja języka jest strategią uczenia, w której pomocnik uwydatnia/wskazuje symbole na tablicy użytkownika w trakcie interakcji i w kontakcie werbalnym z nim. Podobnie, jak w komunikacji totalnej, wybór symboli zawsze towarzyszy jego słowny odpowiednik (oznaczający symbol), np. „Teraz OTWORZYMY (wskazuje symbol „otwierać”) pudełko i WŁOŻYMY DO (pokazuje symbol „włożyć do”) MISKI (pokazuje symbol „miska”).

1. W trakcie obserwacji WSJ wykonywanej przez asystenta, dziecko może ustanowić umysłowy wzór, jak symbole mogą być łączone i twórczo wykorzystane do przekazywania informacji w trakcie specyficznej aktywności, do której tablica została zaprogramowana.

2. Podobnie, jak słuchanie mowy jest naturalnym sposobem normalnego uczenia się dzieci rozumienia języka, tak WSJ eliminuje potrzebę przeznaczania przez terapeutę specjalnego czasu na trening rozumienia symboli.

3. Ogólne wskazówki słownej stymulacji języka (powyżej poziomu 2. r.ż.):

- używaj przede wszystkim pojedynczych słów (sym-

boli) i krótkich, gramatycznie poprawnych wypowiedzi (wypowiedzi z symboli) mówiąc o tym, co dziecko słyszy, widzi, robi i czuje.

- mów powoli, wstawiając wiele pauz w trakcie przebiegu swojej wypowiedzi.
- używaj wielu powtórzeń, kiedy opisujesz to, co się aktualnie dzieje.
- kiedy dziecko wskazuje coś niewerbalnie, zapewnij mu pojedyncze słowo (symbol) potrzebny do komunikowania dokładnie tej samej intencji.
- kiedy dziecko wskazuje coś przy pomocy pojedynczego słowa (symbolu), rozszerz jego wypowiedź do semantycznego odpowiednika w połączeniu dwóch słów (symboli).
- zapobiegaj efektowi „zygzaka” – losowemu, bez intencji komunikacyjnej, wskazywaniu wielu symboli na całej tablicy komunikacyjnej.

Kiedy dziecko jest na niskim poziomie poznawczym, WSJ powinna być wolniejsza i ukierunkowana na wskazywanie pojedynczych kluczowych pojęć w wypowiedzi.

Etapy rozwojowe w podążaniu za wskazywaniem:

- Sprawne dziecko uczy się podążać za wskazywaniem między 8. a 12. m.ż. Najpierw, przed 8. m.ż., będzie ono patrzyło raczej na palec, niż na to, co nim wskazujemy.
- Po 12. m.ż. sprawne dzieci demonstrują własne użycie wskazywania w celu prośzenia oraz wskazywania na przedmiotu w celu dzielenia uwagi (wspólnego pola uwagi).
- Kiedy dziecko jest na poziomie rozwoju 12 – 18. m.ż. i ma wymagany poziom receptywny i ekspresywny umiejętności wskazywania, powinniśmy wprowadzić WSJ, co zapobiegnie efektowi „zygzaka”.

Wskazywanie symboli na tablicy można wykonywać używając:

1. wskazywania palcem
2. wskaźnika świetlnego – może być bardziej użyteczny niż wskazywanie palcem, kiedy pracujemy z małymi dziećmi. Nie zasłania dziecku symboli.
3. Piszczący palec – w trakcie wskazywania, asystent naciska trzymaną w dłoni małą piszczącą zabawkę (nie widzianą przez dziecko). Przyciąga to uwagę dziecka do tablicy i wskazywanych symboli.
4. Lalka-pomocnik z wskazującym palcem – asystent pomaga lalce używać tablicy do komunikowania się z nim i z dzieckiem. Ponieważ lalka jest „niemówiąca”, asystent musi głośno wypowiadać to, co lalka wskazuje. Na przykład, kiedy lalka-pomocnik komunikuje przy pomocy tablicy ze smakołykami, że chce ciasteczko, pomocnik może skomentować: „Co takiego, Haniu?” To zwraca uwagę dziecka na to, co lalka-Hania komunikuje. Hania jeszcze raz pokazuje *CHCĘ CIASTKO*, co asystent komentuje: „O.K., już wiem. Hania mówi, że „chce ciastko”. Proszę, Haniu, tu jest twoje ciastko”.
5. Kiedy WSJ jest prowadzona z grupą dzieci, asystent prowadzi ją używając własnej wzorcowej tablicy komunikacyjnej.

Trening ekspresji – uczenie użycia tablicy i symboli

1. Stopniowa ekspozycja. Kiedy tablice komunikacyjne są tworzone w celu ogarnięcia maksymalnie dużego zasięgu słownictwa, tablica może być stale dostosowywana, by wyjść naprzeciw potrzebom konkretnego ucznia poprzez stopniowe ekspozowanie symboli. Można to osiągnąć zakrywając niepotrzebne na razie symbole używając kryjącej taśmy klejącej bądź arkusza papieru z wyciętymi okienkami odsłaniającymi potrzebne aktualnie symbole. Można również zostawić puste okienka doklejąc z biegiem czasu potrzebne symbole.
2. Po pewnym czasie trwania WSJ, wiele dzieci spontanicznie zaczyna demonstrować ekspresywną komunikację. Z innymi będzie konieczne specjalne trenowanie ekspresji, to jest dodatkowy nacisk trzeba położyć na wywołanie spontanicznych, samodzielnie tworzonych przez dziecko komunikatów. Można to osiągnąć używając dwóch technik uczenia: niewerbalne chwilowe odpowiedzi oraz wypowiedzi świetlne.

Niewerbalne chwilowe odpowiedzi. Kiedy uczy my dzieci na wczesnych etapach poznawczych (rozwojowo poniżej 2. r.ż.) używać systemu AAC interaktywnie, pomocne jest włączenie niewerbalnych chwilowych odpowiedzi w bieżącą WSJ. Niewerbalne chwilowe odpowiedzi to niewerbalne (osiągane przez ekspresję twarzy, gesty, postawę ciała) wykonywane przez asystenta, które poprzedzają wskazywanie symboli na tablicy. Spełniają dwie funkcje:

1. Z perspektywy poznawczej kodują istotę danego symbolu w bardziej podstawowej, łatwiejszej do zrozumienia niewerbalnej formie.
2. Z perspektywy „wychowawczej”:
 - a) zapowiadają dany symbol pozwalając dziecku przewidzieć jego wskazanie przez asystenta;
 - b) narzucają opóźnienie, w którym dzieci, zapoznane wcześniej z tą rutyną, mogą spontanicznie wybrać odpowiedni symbol, który już znają z poprzednich doświadczeń.

Kiedy próbujemy wykształcić ekspresję komunikacyjną, ważne jest, by myśleć o procesie uczenia raczej jako o „kładzeniu podwalin” dla komunikacji, niż o wymaganiu od dziecka produkowania wypowiedzi poprzez:

- dodatkowe nadmierne pytania: „Czego potrzebujemy?”, „Co musimy zrobić?”
- komendy: „Otwórz to”

Efekt „kładzenia podwalin” można osiągnąć poprzez odpowiedzi:

- słowne: „Jeszcze tego nie zrobiliśmy”, „Oj, czegoś tu brakuje”
- niewerbalne – podwaliną do użycia wiadomości „Otwórz to” może być próba sabotażu czynności poprzez nalewanie zawartości opakowania do miski bez otwarcia opakowania.

Kiedy wprowadzamy sabotaż rutyny, bardzo pomocna w procesie interakcji może się okazać niemówiąca lalka-pomocnik. Nie tylko może używać tablicy

komunikacyjnej do rozmowy z asystentem lub dzieckiem, ale także prowokować dziecko do wypowiedzi poprzez różnorodne sabotowanie czynności. Na przykład, kiedy dziecko produkuje złożone z wielu symboli wiadomości WŁOŻYĆ MASŁO MISKA, lalka-pomocnik może źle zinterpretować wiadomość dziecka wkładając masło pod miskę i prowokując w ten sposób dziecko do sprecyzowania wiadomości przez użycie przyimka *do*.

Podpowiedzi świetlne. Na wczesnych etapach podpowiedzi świetlne zakładają przede wszystkim odpowiedzialność za:

- 1) rozpoznanie, kiedy istnieje okazja komunikacyjna,
- 2) decydują, która wiadomość jest odpowiednia w językowym i niejęzykowym kontekście.

Na przykład po pytaniu skierowanym do dziecka: „Hej, Kuba. Jak leci?“, asystent świeciłby na wiadomość ŚWIETNIE. Kuba musi jedynie nacisnąć lub wskazać to, co jest podświetlone. Asystent może następnie posunąć interakcję krok dalej poprzez podświetlenie np. symbolu oznaczającego wiadomość „A JAK TY SIĘ MASZ?“

Istotne jest, że wskazówka świetlna nie mówi w trakcie tego procesu. Jej rolą nie jest służyć jako interpretator, lecz raczej jako podpowiedź dla dziecka, która wiadomość jest odpowiednia w danej sytuacji.

Celem tego procesu treningu jest spontaniczne, z własnej inicjatywy ucznia użycie tablicy. Można stosować dwa rodzaje podpowiedzi świetlnych: stałe lub chwilowe podpowiedzi świetlne. Stałe, to znaczy podświetlające symbol do czasu wskazania go przez dziecko, chwilowe to około dwusekundowe podświetlenie danego symbolu. W dalszych etapach nauki można zastosować niewielkie czasowe opóźnienie przed zastosowaniem podpowiedzi, dając szansę dziecku na skorzystanie z tablicy bez podpowiedzi.

U dzieci, które wolniej dorastają do ekspresywnego użycia swoich tablic mimo przejścia przez pierwszy etap obserwacji ich użycia przez asystentów, można użyć następującej hierarchii podpowiedzi:

podpowiedź wynikająca z kontekstu → wskazówka słowna nie wprost → „szukająca” podpowiedź świetlna³ → słowna podpowiedź wprost → chwilowa wskazówka świetlna

Część druga artykułu będzie poświęcona praktycznym aspektom prowadzenia wspomaganej stymulacji języka: planowaniu aktywności, doborze słownictwa, przygotowaniu pomocy, wskazówkom prowadzenia zajęć itp.

Literatura

- Elder P., Goossens' C., *Communication Overlays for Engineering Training Environments*, Books I, II, III and IV, Southeast Augmentative Communication Conference Publications, Birmingham 1994
- Elder P., Goossens' C., *Engineering Training Environments for Interactive Augmentative Communication: Strategies for Adolescents and Adults who are Moderately Severely Developmentally Delayed*, Southeast Aug-

mentative Communication Conference Publications, Birmingham 1994

Goossens' C., Crain S. S., Elder P., *Communication Displays for Engineered Preschool Environments Books I and II*, Mayer-Johnsons Co., 1994

Goossens' C., Crain S. S., Elder P., *Engineering the Preschool Environment for Interactive Symbolic Communication*, Southeast Augmentative Communication Conference Publications, Birmingham 1999

Przypisy

¹ W angielskiej terminologii występuje słowo *facilitator* trudno przetłumaczalne na język polski. Oznacza nie tylko nauczyciela czy terapeutę, ale każdą osobę, która w danym momencie jest przy dziecku, pomaga, ułatwia wykonywać pewne czynności i rozmawia. Może oznaczać rodzica, wolontariusza, nauczyciela, pomoc nauczyciela, opiekuna, terapeutę, itd. W niniejszym opracowaniu przyjąłem formę „asystent”.

² Przekaz wspomagany (*augmented input*) to podejście, w którym rozmówca użytkownika systemu AAC mówiąc do niego, jednocześnie używa odpowiadających niektórym lub wszystkim elementom wypowiedzi gestów lub symboli. Ma to na celu ułatwienie rozumienia mowy osobom, które mają z tym problemy (zaburzenia o typie afazji).

³ „Szukająca” wskazówka świetlna – asystent skanuje światłem całość lub część symboli na tablicy za nim wskaże żądany symbol.

NA ŚWIECIE

XII Międzynarodowa Konferencja ISAAC

Aldona Mysakowska-Adamczyk

Szkoła Podstawowa nr 327 dla Dzieci z Niepełnosprawnością Ruchową, Warszawa

W samym środku upalnych wakacji, od 29 lipca do 5 sierpnia tego roku odbywało się kolejne wielkie, światowe spotkanie osób zaangażowanych w problematykę AAC. XII Konferencja ISAAC (Międzynarodowego Stowarzyszenia Komunikacji Alternatywnej i Wspomagającej) gościła tym razem na terenie Europy w Niemieckim Düsseldorfie. Przygotowali ją we współpracy członkowie ISAAC z krajów niemieckojęzycznych: Niemiec, Austrii i Szwajcarii.

Konferencja odbywała się pod hasłem: „Mosty porozumiewania się” („Communication Bridges”), co odnosiło się do przewyżniania wszelkich barier i dystansów pomiędzy uczestnikami konferencji: reprezentantami różnych krajów, kultur i języków; przedstawicielami różnych miejsc i sposobów działania na rzecz AAC; praktykami i badaczami, profesjonalistami i użytkownikami, członkami rodzin z podobny-



Jedna z konferencyjnych prezentacji

mi problemami z różnych kontynentów, krajów, środowisk. Była to niewątpliwie konferencja budująca mosty, stwarzająca drogi porozumienia i kontaktów, otwierająca wiele nowych kanałów wymiany informacji i doświadczeń.

Zdumiewające, jak sieć działań promujących ideę AAC oplotła cały świat! Blisko 700 uczestników przybyło z kilkudziesięciu krajów ze wszystkich kontynentów. Najliczniejszą grupę stanowili Europejczycy ze „starej” Unii, Amerykanie, Kanadyjczycy i Australijczycy (potęgi w dziedzinie AAC). Z odległych i egzotycznych krajów przybyli reprezentanci Indii, Egiptu, Tajwanu, Singapuru, Tajlandii, Korei, Japonii, Republiki Południowej Afryki, Kamerunu, Gambii, Nowej Zelandii, Hong Kongu, Karaibów, Zjednoczonych Emiratów Arabskich, Peru, Chile, Brazylii, Meksyku i innych. Najbliższą Polskę reprezentowały zaledwie dwie osoby...

Miejscem konferencji było położone na brzegu Renu nowoczesne Centrum Kongresowe. Wszyscy z rozmarzeniem wspominali ekscytującą brazylijską scenę poprzedniej konferencji, tak ożywiającą wszelką komunikację. Niemniej entuzjazm i zaangażowanie w obrady i dyskusje dorównywało tamtym sprzed dwóch lat.

Każda światowa konferencja ISAAC składa się z trzech zasadniczych części programowych. Są to:

1. Kursy/warsztaty szkoleniowe – 2 pierwsze dni
2. Główna konferencja – 4–5 dni
3. Sympozjum naukowe – 2 ostatnie dni

Uczestniczyć można w dowolnie wybranym kursie lub tylko w pojedynczym dniu, co znacznie obniża koszty, ale zdecydowana większość bierze udział w kursach i całej głównej części. Tak cennych informacji i doświadczeń nie da się zdobyć nigdzie indziej w jednym miejscu i w takim bogactwie.

Kursy przedkonferencyjne mają formę prezentacji lub warsztatu i prowadzą je znani, doświadczeni terapeuci i badacze w dziedzinie AAC. W tym roku byli to między innymi: Karen Erickson i David Koppenhaver (problematyka czytania i pisania w AAC), John Costello (komunikacja, gdy kończy się życie), Susan Balandin (AAC w środowisku szpitalnym), Pat Mirenda (AAC

w autyzmie), Linda Burkhardt i Gayle Porter (partner w komunikacji – strategię rozwiązań). Pojawiły się również inne ciekawe tematy i wybitne osoby.

Nowością tej konferencji był poprzedzający ją trzydniowy obóz dla młodych użytkowników AAC. Nastoletni twórcy pod opieką instruktorów pracowali w trzech grupach: muzycznej, plastycznej i teatralnej. Owoc ich wysiłku artystycznego uświetniający ceremonię otwarcia konferencji przyjęty został wielką owacją.

Program głównej konferencji był oszałamiająco bogaty i intensywny: każdego dnia odbywało się kilkadziesiąt prezentacji (45 – 70) w 14 miejscach jednocześnie! Tylko dokładne wcześniejsze przestudiowanie programu pozwalało podjąć niełatwą decyzję, co zobaczyć i kogo posłuchać. Miałam wrażenie, że wszystko, co wiąże się z komunikacją alternatywną i wspomagającą, znalazło odbicie w zróżnicowanej tematyce prezentacji. Wystąpienia miały różny charakter, na przykład seminarium, warsztatu, filmu albo dyskusji plenarnej (forum).

Wiele prezentacji dotyczyło podstawowych, ogólnych, znanych nam zagadnień AAC: diagnozy i rozwijania kompetencji komunikacyjnej, diagnozy i terapii komunikacji przedintencjonalnej, AAC we wczesnej interwencji, rozwijaniu sprawności językowej, strategii AAC w rozwijaniu emocji i myślenia, doboru słownictwa w pomocach do porozumiewania się, problemów edukacji użytkowników AAC, nauki czytania i pisania osób niemówiących, AAC w autyzmie, AAC w pracy z dorosłymi, treningu AAC dla opiekunów i rodzin.

Znalazły się też tematy dotyczące węższego zakresu, na przykład: analiza dialogów, rozwijanie narracji w AAC, tworzenie poezji w systemie AAC, znaczenie koloru w symbolach graficznych, AAC na oddziałach intensywnej terapii, AAC a osoby z demencją.

Część wystąpień dotyczyła zagadnień związanych z technologią, takich jak: używanie symboli w Internecie, narzędzia internetowe do budowania grupy społecznej użytkowników AAC, efektywność VOCA w afazji, programy komputerowe do opowiadania dowcipów, filmowanie z AAC, programy przetwarzające symbole w tekst, telefony komórkowe jako urządzenia do porozumiewania się symbolami (także przez Internet), internetowy słownik hebrajsko-angielsko-blissowy, „mówienie” oczami, „OATS-projekt”, czyli strona internetowa z ogólnie dostępnymi programami dla użytkowników AAC, dynamiczne tablice komunikacyjne, dobór słownictwa do VOCA, rozwój urządzeń wysokiej technologii, a także kształcenie profesjonalistów zajmujących się doborem urządzeń technologii wspomagającej.

Równoległe z konferencją odbywała się codziennie wystawa produktów wspomagających komunikację. Swoje wyroby prezentowało wiele znanych firm, takich jak: AbleNet, Attainment, DynaVox, GEWA, Liberator, Prentke Romich, Tobi Churchil, Widgit Software, Words+, Zygo i inne. Przedstawiciele firm cierpliwie i wyczerpująco odpowiadali na wszelkie pytania, demonstrowali produkty, oferowali korzystne warunki dystrybucji. Osoby niepełnosprawne osobiście

mogły wypróbować urządzenia najlepiej spełniające ich wymagania. Wszyscy mieli wspaniałą okazję do doświadczalnego zapoznania się z najnowszymi osiągnięciami myśli technicznej wspierającej porozumiewanie. Jedyną niedogodnością był nieustanny brak czasu na rozsmakowanie się w tym bogactwie ofert, konieczność spieszenia na uczestnictwo w kolejnym ciekawym punkcie programu.

Wśród wystąpień konferencyjnych mocno zaznaczył się dość nowy dla nas nurt wystąpień dotyczących bezpośrednio jakości życia osoby niemówiącej, na przykład problemy starzenia się użytkowników AAC, poczucie własnej tożsamości osoby niemówiącej, wzmacnianie poczucia własnej wartości w różnych sytuacjach społecznych, procedury legislacyjne dotyczące osób niemówiących, możliwości zatrudniania i problemy emerytury użytkowników AAC. Autorami, bądź współautorami większości tych wystąpień byli użytkownicy AAC z różnych krajów, aktywnie działający w swoim środowisku, współpracujący z lokalnymi środowiskami naukowymi i często włączający się w prace ISAAC. Osoby z poważnymi trudnościami w porozumiewaniu się prezentowały także osobiste historie życia, dając innym zachętę i wsparcie do podejmowania nowych zadań i przezwyciężania trudności.

ISAAC dużą wagę przywiązuje do budowania AAC w krajach rozwijających się, co znalazło odbicie w konferencyjnych spotkaniach poświęconych temu tematowi. Kraje początkujące w rozwijaniu idei i praktyki AAC prezentowały swoje osiągnięcia i dzieliły się napotykanymi trudnościami. Komitet krajów rozwijających się przedstawił pomysł stworzenia siatki wzajemnego wsparcia i współpracy. Uczestnicy wypełnili ankiety, które pozwolą stworzyć bazę danych z mapą osób i ośrodków w poszczególnych krajach mogących służyć pomocą i wsparciem. Miejscem nawiązywania kontaktów i wymiany doświadczeń wśród członków ISAAC z krajów rozwijających AAC jest też działające już internetowe forum dyskusyjne. Członkowie ISAAC z krajów o wysokim poziomie rozwoju AAC deklarowali swą pomoc jako wolontariusze, na przykład w szkoleniach. Przejawem tej pomocy było zebranie materiałów (używanych książek, filmów) o tematyce AAC i obdarowanie nimi uczestników z krajów „raczkujących”. Wysłałam z tego zebrania z silnym przekonaniem, że tylko wzajemna współpraca jest motorem rozwoju w tej dziedzinie!

Konferencja obfitowała w spotkania. Oprócz prezentacji, miały miejsce ceremonie wręczania prestiżowych nagród, w tym niezwykle nagroda Word+ dla niemówiącej Yoosun Chung. Jej znakomity esej o miłości i rodzinie, zaprezentowany przy użyciu komputera z syntezowaną mową, poruszył do łez.

Codziennie odbywały się także formalne zebrania różnych struktur stowarzyszeniowych – zarządu, *chapterów* (czyli oddziałów regionalnych), poszczególnych komitetów, a także walne zebranie wszystkich członków. Zostały wybrane nowe władze ISAAC – od 1 stycznia 2007 roku funkcję prezydenta ISAAC obejmuje Sudha Kaul z Indii. Będzie to pierwszy prezydent ISAAC z kraju rozwijającego się. Po raz pierwszy też

przedstawiciel Polski wszedł w skład Rady Dyrektorów ISAAC.

Zwieńczeniem konferencji w Düsseldorfie było IX Sympozjum Naukowe na temat „Teoretyczne i metodologiczne wyzwania w badaniach i praktyce AAC”. Rozpoczęcie obrad uświetnił rewelacyjny wykład Michaela Tomassello o unikalnym charakterze ludzkiego porozumiewania się. Sympozjum przeznaczone było głównie, ale nie wyłącznie, dla badaczy zajmujących się tą problematyką związaną z AAC. Połączenie wiedzy badaczy i doświadczenia praktyków zaowocowało wspólną wyteżoną, twórczą pracą w pięciu grupach tematycznych. Byłam pod wielkim wrażeniem prezentacji i dyskusji, brałam w nich aktywny udział, choć wcześniej hasło „sympozjum naukowe” mnie – praktyka, raczej onieśmiało.

Spędziłam w Düsseldorfie osiem niezwykle intensywnych dni. Nie miałam okazji poznać miasta, nie było na to czasu. Od rana do późnej nocy aktywność na pełnych obrotach: prezentacje, zebrania, spotkania, niekończące się dyskusje. Każdego dnia także specjalnie przygotowany wieczorny program towarzyski – najlepsza okazja do nawiązania bliższych, cennych kontaktów z pasjonatami AAC z całego świata, a także możliwość osobistych spotkań i długich rozmów z użytkownikami AAC.



Sympozjum naukowe, praca w grupach (przedstawicielki Słowenii, Holandii, Indii, Polski i Izraela)

Każda konferencja ISAAC jest niezapomnianym i ubogającym przeżyciem. Gwarantuje wymianę doświadczeń zawodowych na najwyższym poziomie, pozwala na partnerskie dyskusje z najsławniejszymi, wielkimi ludźmi z tej dziedziny, daje szansę na przyjrzenie się z bliska niedostępnej jeszcze u nas wysokiej technologii. Niezwykła atmosfera konferencji wyzwala poczucie przynależności do tej wielkiej światowej rodziny i odpowiedzialności za współtworzenie czegoś doniosłego.

Pośrednim owocem konferencji była wizyta w Polsce Meredith Allan z Australii. Meredith jest osobą niepełnosprawną niemówiącą. Porozumiewa się za pomocą VOCA – Ligtwriter. W Warszawie odwiedziła szkołę na Radomskiej, a także naszą uczennicę Anię Kazmierczak, która posługuje się od niedawna VOCA – Spring Board. Były to niezwykle wzruszające chwile, zwłaszcza dla rodziców Ani, z którymi Meredith

podzieliła się swoimi głębokimi przeżyciami, swoją bardzo osobistą historią życia. Nikt wcześniej nie mógł im odpowiedzieć na ważne, nurtujące ich pytania, jak to jest być po tej drugiej stronie mostu...

Wróciłam jak zawsze po konferencji ISAAC uskrzydłona, mocno zmotywowana do pracy, z nowymi pomysłami, przemyśleniami, z wizją rozwijania AAC w Polsce we współpracy z kolegami z innych krajów. Wróciłam z przekonaniem, że, wspomagając porozumiewanie się, budujemy mosty.

Następna XIII Konferencja ISAAC odbędzie się za dwa lata w kanadyjskim Montrealu i połączona będzie z jubileuszem 25-lecia istnienia Międzynarodowego Stowarzyszenia Alternatywnych i Wspomagających Sposobów Porozumiewania się. Mam nadzieję, że polscy członkowie ISAAC staną się do tego czasu liczną i aktywną grupą wspierającą rozwój AAC w Polsce i w tej części świata.

Mam nadzieję, że razem wybierzemy się do Montrealu...

AKTUALNOŚCI

10 września w Warszawie odbyło się zebranie Zarządu Stowarzyszenia. Oto najważniejsze z poruszonych tematów:

- W Stowarzyszeniu powstaje komórka do spraw naukowych dotyczących AAC. Nie rozstrzygnięto jeszcze, czy będzie nosić nazwę Komitetu Naukowego czy Komitetu Merytorycznego. Na razie trwa dyskusja na temat zakresu obowiązków i odpowiedzialności Komitetu. Miałby on: badać zapotrzebowanie terapeutów AAC na szkolenia i materiały, opiniować i proponować projekty nowych publikacji Stowarzyszenia, rekomendować szkolenia z zakresu AAC organizowane na terenie kraju, czuwać nad wprowadzaniem AAC jako przedmiotu na wyższe uczelnie, programować ścieżkę doskonalenia specjalisty AAC. Zapraszamy do komentowania tych pomysłów. Na przewodniczenie Komitetowi wyraziła zgodę dr Anna Lechowicz.
- Zarząd podjął dyskusję na temat szkoleń i warsztatów z zakresu komunikacji wspomagającej. Ponownie zostaną umieszczone informacje o szkoleniach rekomendowanych przez Stowarzyszenie na naszej stronie internetowej. Planowane jest nowe szkolenie podstawowe skupiające się na praktyce wprowadzania AAC. Informacje wkrótce. Przypominamy, że aby otrzymać rekomendację Stowarzyszenia, pomysłodawca szkolenia powinien przesłać do naszego biura jego szczegółowy program.
- Wiele miejsca poświęcono przygotowaniu III Otwartych Warsztatów Stowarzyszenia. Omówiono pomysły techniczne i organizację przebiegu rekrutacji, jak również kwestie merytoryczne. W tym roku Warsztaty będą podzielone na bloki tematyczne:
 - Etyka i zasady pracy terapeuty AAC,
 - Początki budowania systemu komunikacji,

- Wykorzystanie technologii wspomagającej na różnych etapach pracy nad rozwijaniem umiejętności komunikacji,
- Praca z rodzinami użytkowników AAC.

Część pierwszą poprowadzi doświadczona terapeutka AAC, Gill Brearley z Londynu. Kolejne części będą współtworzone przez wszystkich uczestników poprzez analizy i dyskusje dotyczące prezentowanych użytkowników AAC.

- Na Warsztaty zaprosiliśmy przedstawicieli firmy HARPO z Poznania, która zajmuje się sprowadzaniem i dystrybucją programów komputerowych, peryferiów specjalistycznych i urządzeń dla osób niepełnosprawnych i niemówiących. Mamy nadzieję, że uczestnicy Warsztatów będą mieli okazję zapoznać się z ofertą HARPO, a także porozmawiać o właściwościach poszczególnych urządzeń.
- Omówiliśmy działalność sklepu internetowego. Planujemy rozszerzyć jego ofertę o proste urządzenia do komunikacji. Niestety, projekt wyprodukowania polskiego VOCA dotąd nie znalazł dogodnych warunków realizacji. Dlatego będziemy zmuszeni skorzystać z urządzeń produkowanych za granicą. Wraz z potencjalnymi odbiorcami mamy nadzieję, że uda się maksymalnie obniżyć koszty prostych talkerów.
- Informujemy, że w sklepie pojawiła się właśnie nowa książka „Twoje znaki, moje słowa i zabawa już gotowa! Projekt edukacyjny dla rodzin dzieci niemówiących używających AAC”. Zawiera ona materiały gotowe do wykorzystania na zajęciach: scenariusze wraz z tablicami ze znaków PCS. Zachęcamy do kupna książki i powielania pomysłu zajęć dla rodzin w oparciu o zaproponowane scenariusze!

oprac. A. Smyczek

Biuletyn
Stowarzyszenia **Mówić bez Słów**
al. Dygasińskiego 25, 30-820 Kraków
www.aac.org.pl
biuletyn@aac.org.pl
ISSN 1734-235X
redakcja:
Ewa Przebinda
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 300 lub 360 dpi. Możliwe jest również nadsyłanie zdjęć o formacie co najmniej 10 x 15 cm zwykłą pocztą na adres Stowarzyszenia.

Redakcja zastrzega sobie prawo skracania artykułów.

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