

Katarzyna Sedivy-Mączka

Uniwersytet Pedagogiczny  
im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

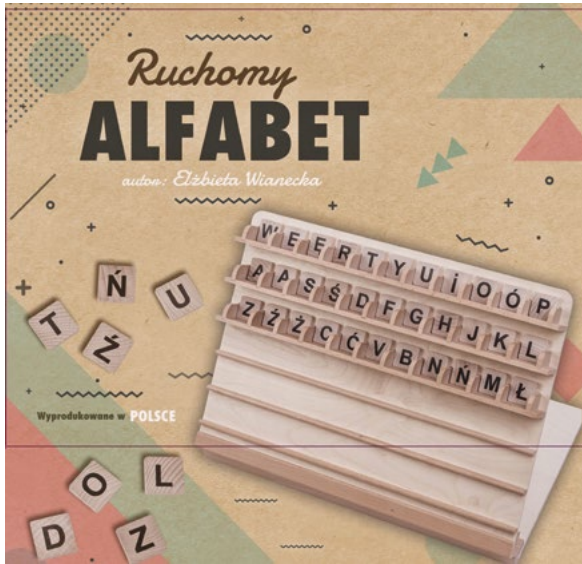
ORCID: 0000-0001-5974-1055

## **System językowy w umyśle a ekspresja mowy – zastosowanie ruchomego alfabetu w terapii**

Zaburzenia komunikacji to złożony i wielowymiarowy problem dla dziecka z autyzmem i jego otoczenia. Zagadnienie to dotyczy trudności w komunikowaniu się, rozumieniu otaczającej rzeczywistości oraz przekazywaniu myśli, potrzeb i emocji. Jagoda Cieszyńska-Rożek podkreśla, że „podłożem obserwowanych w autyzmie jakościowych zaburzeń w kontaktach społecznych, komunikacji i wyobraźni jest deficyt języka” [Cieszyńska-Rożek 2008: 99]. Pozwala on bowiem porządkować rzeczywistość, której pojęcie wydaje się dla dzieci z autyzmem szczególnie trudne. „Język jako narzędzie komunikacji jest także sposobem interpretowania rzeczywistości i w związku z tym warunkuje zarówno wszelkie zachowania społeczne, jak i zachowania indywidualne” [Grabias 2001: 16]. Dlatego właśnie uruchomienie języka i działania musi stanowić jeden z nadrzędnych celów terapii. To pierwsze pojęcie rozumiane jest tutaj jako stopniowe budowanie kompetencji językowej, a tym samym myślenia językowego. Działanie zaś to nie tylko motoryczne wykonywanie czynności, ale też świadome planowanie własnych aktywności. Poruszony w artykule problem dotyczy niemówiących dzieci z autyzmem. Pojawiają się tu bowiem pytania: w jaki sposób budować u nich umiejętność komunikacji, kiedy nie możemy oprzeć się na naśladownictwie i współdziałaniu? Dlaczego niektóre z nich nie podejmują proponowanego im alternatywnego sposobu porozumiewania się? Co zrobić w takiej sytuacji?

W terapii bardzo ważny jest odpowiedni dobór narzędzi, a także wychodzenie nie poza schemat, kiedy dotychczas stosowane działania nie przynoszą efektów. Wybór odpowiednich pomocy nie jest prosty, a czasami bywa nieoczywisty.

Drewniany ruchomy alfabet<sup>1</sup>, który został zastosowany w terapii jako przyrząd przy budowaniu komunikacji, służy do układania wyrazów z przestrzennych liter zanim dziecko nauczy się je zapisywać odręcznie lub przy pomocy klawiatury komputera. Wykonany jest w całości z drewnianych elementów, które można wygodnie wziąć do ręki. Jest to szczególnie ważne dla dzieci z niską sprawnością manualną, które nie mogą korzystać z pisma odręcznego lub też nie są do tego jeszcze gotowe.



Ryc. 1. *Ruchomy alfabet*

Źródło: <https://tinyurl.com/3cxfnvmj> [dostęp: 15 stycznia 2022].

Znaki w tej wersji alfabetu zapisano w formie dużych liter drukowanych; są one zgodne z polskim zapisem literowym i uporządkowane jak na klawiaturze komputera. Warto podkreślić, że zastosowany układ QWERTY ma większe uzasadnienie terapeutyczne niż porządek alfabetyczny. Pod zestawem liter znajduje się przestrzenna liniatura ułatwiająca układanie wyrazów. W ramach terapii prowadzi się ćwiczenia usprawniające pracę ręki z nadzieją, że dziecko rozpocznie pisanie odręczne lub będzie mogło korzystać z klawiatury komputera. Do tej umiejętności niezbędna jest jeszcze zdolność spostrzegania zarówno

1 *Ruchomy alfabet* został opracowany przez Elżbietę Wianecką i wydany w krakowskiej oficynie Arson.

tego urządzenia, jak i ekranu w celu kontroli wykonywanej czynności, co znacznie podnosi poziom trudności zadania.

Drewniany alfabet ma wielorakie zastosowanie: stanowi formę ćwiczenia przygotowującego do nauki pisania oraz wspomaga naukę języka, ponieważ może być zastosowany jako narzędzie do komunikacji zastępujące mowę werbalną w przypadku niemówiącego dziecka lub osoby dorosłej. Narzędzie nie jest przeznaczone do nauki czytania – przy jego zastosowaniu zakłada się, że będzie to kontynuacja wcześniejszych działań terapeutycznych, a dziecko było wcześniej zapoznane z wyglądem wyrazów odczytywanych całościowo lub sylabowo. Warunkami korzystania z ruchomego alfabetu są: możliwość chwycenia drewnianego klocka ze znakiem, umiejętność koordynacji wzrokowo-ruchowej, zdolność przeszukiwania materiału literowego oraz linearnego porządkowania elementów.

Pismo niewątpliwie zalicza się do językowych form komunikacji. W terapii dzieci niemówiących pełni ono szczególnie ważną funkcję, ponieważ pozwala zastąpić mowę. Poniżej opisane przypadki dzieci pozwalają wykazać celowość i skuteczność zastosowanej techniki.

Przy pomocy pisma możliwe jest odbieranie i przekazywanie informacji. „Czytanie jest odbiorem, a pisanie budowaniem wypowiedzi na podstawie języka” [Wiejak, Krasowicz-Kupis, Awramiuk 2017: 43]. To drugie jest jednak trudniejsze, pojawia się później (a czasami nie występuje w ogóle), opiera się na umiejętnościach percepcyjnych i wykonawczych [Krasowicz-Kupis, Awramiuk 2017].

Dzieci z uwzględnionej w badaniach trzyosobowej grupy są zbliżone do siebie pod względem sposobu funkcjonowania i poziomu wykazywanych zaburzeń autystycznych. Chłopcy – Antoś (pięć lat), Olek (sześć lat) i Karol (siedem lat) – z powodu wieku, czasu rozpoczętej terapii oraz indywidualnych cech komunikują się na różnym poziomie, ale w ten sam sposób – za pomocą pisma. Znaczący jest w ich przypadku brak naśladownictwa, który obejmuje głęboko zaburzony plan ruchu w obrębie dużej i małej motoryki oraz praktyki oralnej. Mimo podjęcia intensywnej terapii logopedycznej nie rozwinęła się u nich mowa. Dzieci nie podejmują samodzielnej ani wspomaganą próby naśladowania artykulacji. Chłopcy poddawani byli również manualnej technice układania aparatu artykulacyjnego, ale nie przyniosła ona pożądanego efektu. Charakterystyczny dla ich przypadku jest brak reakcji na język; nie podejmują także działania, nie wykonują poleceń, często nawet najprostszych, nie dokonują również wyboru, np. który przedmiot lub obrazek podać po usłyszeniu jego nazwy. Komunikacja werbalna nie została tu zastąpiona przez gesty ani alternatywne formy porozumiewania się. W przypadku dwojga dzieci takie próby były podejmowane i nie przyniosło to żadnego rezultatu. Bardzo trudno

jest określić poziom funkcjonowania oraz wiedzy badanych dzieci. Wykonalność nawet prostych czynności samoobsługowych jest u nich bardzo niska. Pojawiają się problemy z kontynuacją czynności, nawet jeśli jakaś zostanie już rozpoczęta, np. podanie lub zanieśenie czegoś albo mycie. Nie ma możliwości przeprowadzenia zadań testowych, ponieważ chłopcy nie kontynuują proponowanych prób, bywa też, że ich nie podejmują. Z tego powodu nie da się określić ani poziomu intelektualnego, ani potencjału dzieci. Obserwując proces terapii, dostrzegamy, że uczenie się polega na wielomiesięcznym wykonywaniu zadań podobnych, bardzo podstawowych, w zmienionej formie. Chłopcy wydają się nimi jednak niezainteresowani, czasami odrzucają zadania, a niekiedy podejmowane przez terapeutę czynności wydają się im obojętne. We wszystkich przypadkach można odnieść wrażenie głębokiego braku rozumienia kierowanych do nich komunikatów werbalnych i pozawerbalnych. Na podstawie diagnozy przeprowadzonej za pomocą próby badania testem SON-R oraz obserwacji podczas terapii i funkcjonowania w środowisku domowym czy przedszkolnym można zauważyć współwystępowanie znacznych deficytów poznawczych – w tym intelektualnych – u opisywanych dzieci.

Początkowo chłopcy zaznajamiani byli z pismem poprzez etykiety z zapisanymi samogłoskami, sylabami i globalnie rozpoznawanymi wyrazami. Zastosowana metoda nauki czytania służy do budowania i sprawdzania rozumienia, a jeśli to możliwe – również do ćwiczeń artykulacji. Pierwsze zadania z użyciem ruchomego alfabetu polegały na układaniu według wzoru samogłosek, sylab, wyrazów, a w dalszej kolejności – zdań.



Ryc. 2. Naśladowanie zapisu

Źródło: opracowanie własne.

Następne ćwiczenie polegało na zapisywaniu z pamięci – po wcześniejszym wzrokowym zaprezentowaniu np. obrazka z podpisem – zobaczonej treści. Pojawiły się również zadania dotyczące pisania ze słuchu. Terapia dzieci prowadzona była Metodą Krakowską<sup>2</sup>, dlatego jedną z podstawowych zastosowanych technik

2 Metoda Krakowska to całościowa, systemowa, neurobiologiczna terapia. Oparta została o etapy rozwoju poznawczego dziecka zdrowego, które stanowią podstawy opracowania

było programowanie języka<sup>3</sup>. Dzieci uczyły się odpowiadać na zadane pytania na podstawie ilustracji, zaistniałych sytuacji oraz czytanych i słuchanych tekstów. W dalszej kolejności zachęcane były do konstruowania własnych spontanicznych wypowiedzi, co po wielu tygodniach ćwiczeń z ruchomym alfabetem okazało się możliwe do osiągnięcia.

Poniżej zaprezentowane zostały różne przykłady zastosowania ruchomego alfabetu w komunikacji dzieci z rodzicami lub terapeutą:

#### A. Odpowiedzi na pytania

Zadano chłopcu pytania:

- a) *Jak ma na imię Pani w przedszkolu? Co robięś?*



Ryc. 3. Odpowiedź Olka

Źródło: opracowanie własne.

- b) *Co jadłeś w przedszkolu?*



Ryc. 4. Odpowiedź Olka

Źródło: opracowanie własne.

- c) *Czy ktoś płakał w przedszkolu? Kto płakał? Dlaczego Olek płakał?*



Ryc. 5. Odpowiedź Olka

Źródło: opracowanie własne.

diagnozy oraz indywidualnych planów stymulacji. Za nadrzędny cel terapii uznaje się kształtowanie systemu językowego i komunikacji [Cieszyńska-Rożek 2013].

- 3 Technika programowania języka kształtuje początki komunikacji, buduje reguły użycia języka, uwzględniając indywidualne możliwości i warunki życia dziecka. Oparta jest na paradygmatach: słownikowym, gramatycznym i składniowym. Wchodzi w skład Metody Krakowskiej [Orłowska-Popek 2018].

- d) pytania zadane w rozmowie z Antosiem na podstawie historyjki obrazkowej, w której kobieta wkłada produkty spożywcze do koszyka, idzie do kasy, płaci, a następnie pakuje zakupy.  
 [T]erapeuta: *Dlaczego Pani zrobiła zakupy?*  
 [A]ntoś: *Bo będą andrzejki* [odpowiedź prawdopodobnie nawiązywała do tego, co chłopiec słyszał w otoczeniu w ciągu ostatnich kilku dni].  
 [T] *Co chciałbyś dostać od Mikołaja?*  
 [A] *Długopis.*  
 [T] *Co jadesz na śniadanie?*  
 [A] *Dziadostwo* [chłopiec dostał na śniadanie kanapkę z wędliną, której – jak wskazuje zapis – nie lubi].
- e) pytanie zadane w rozmowie z Karolem dotyczącej problemu udzielania niepoprawnych odpowiedzi.



Ryc. 6. Odpowiedź Karola  
 Źródło: opracowanie własne.

## B. Zainteresowania i lubiane czynności

Tu zapytano:

- a) *Co dostałeś dzisiaj w prezencie? Kto dał ci prezent? Jaka jest ta lala? Jakie ma włosy, długie czy krótkie? Jakie imię dasz swojej lalce?*



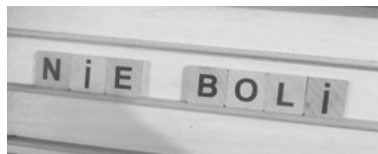
Ryc. 7. Odpowiedź Olka  
 Źródło: opracowanie własne.

- b) *Co lubisz robić?* (pytanie, które Olkowi zadała mama)  
 Odpowiedź: *Łamać patyki.*

## C. Postrzeganie świata

Zadano następujące pytania:

- a)
- Czy lubisz myć zęby? Dlaczego?*

Ryc. 8. Odpowiedź Olka  
Źródło: opracowanie własne.

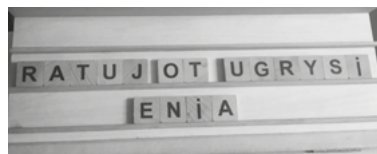
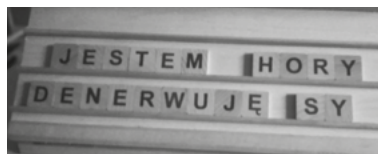
- b)
- Czy płakałeś w przedszkolu? Dlaczego? Dlaczego było głośno? Kto hałasował?*

Ryc. 9. Odpowiedź Olka  
Źródło: opracowanie własne.

## D. Emocje

Zapytano:

- a)
- Dlaczego płakałeś dzisiaj w nocy? Dlaczego mnie ugryzłeś? Czy możesz nad tym zapanować?*

Ryc. 10. Odpowiedź Olka  
Źródło: opracowanie własne.

- b)
- Antosiu, dlaczego jesteś zły, smutny?*
- 
- Odpowiedź:
- nie umie mówić.*

## E. Samodzielne zadawanie pytań



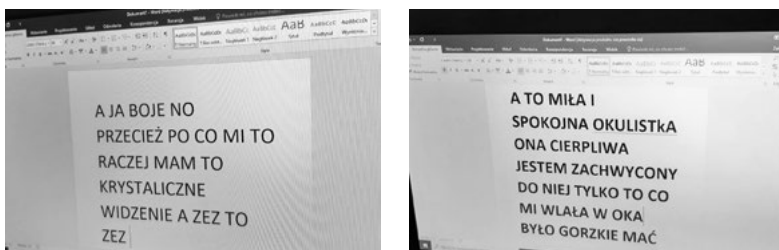
Ryc. 11. Pytania Olka  
Źródło: opracowanie własne.

## F. Dialog



Ryc. 12. Odpowiedź Olka  
Źródło: opracowanie własne.

## G. Korzystanie z klawiatury komputera



Ryc. 13. Odpowiedź Karola  
Źródło: opracowanie własne.



Wybrane przykłady uzyskanego w badaniu materiału wyraźnie potwierdzają wysoki poziom myślenia językowego chłopców. Szczególnie należy podkreślić możliwości i potrzeby intelektualne, które przejawiają się chociażby w zadawanych pytaniach oraz próbach wyjaśniania zaistniałych sytuacji. Trzeba także dostrzec emocje w ich wypowiedziach oraz odmienny sposób odbierania świata (bolesne mycie zębów, rozdrażnienie spowodowane głośnym ćwierkaniem ptaków, pisanie jako potrzeba dorosłego, a nie dziecka w danym momencie).

Przedstawione tu dzieci rozumieją funkcję pisma, choć jednocześnie w budowanych przez nie wypowiedziach widać, że sprawności systemowe nie zostały jeszcze przez nie zgeneralizowane. Wysoki poziom semantyczno-leksykalny nie pokrywa się z kompetencjami gramatycznymi. Wyraźnie widoczne są problemy relacyjne w obrębie morfologii oraz linearne w porządku składniowym. Często wskazuje się na całościowy, globalny sposób zapamiętywania w autyzmie, ale zapisy omawianych wypowiedzi temu zaprzeczają. W samodzielnie układanych wyrazach występują błędy wzrokowe i słuchowe. Te drugie wymagają szczególnego podkreślenia, ponieważ mamy do czynienia z dziećmi niemówiącymi, z głębokimi problemami przetwarzania słuchowego, często nawet niereagującymi na imię. U nich występuje jednak wiele zapisów fonetycznych, co potwierdza, że słyszą prawidłowo.

Wybrane narzędzie ma również ograniczenia – dotyczą one między innymi liczby liter do wykorzystania (pięć sztuk z każdego symbolu), jak również miejsca do ich ułożenia. Korzystanie z klawiatury komputera daje większe możliwości zapisywania i przekazywania myśli, dlatego ruchomy alfabet powinien być formą pośrednią, co potwierdzają odpowiedzi Karola. Nie da się porównać możliwości komunikacji przez pismo z komunikacją alternatywną (która oczywiście w określonych sytuacjach jest wskazana i potrzebna). Systemy obrazkowe mają jednak charakter bezfleksyjny, co może fałszować przekazywaną treść. W systemie gestowym, którym jest np. język migowy, fleksja powinna być uzupełniana przez alfabet palcowy, choć analiza rozmowy osób niesłyszących – migających – tego nie potwierdza. Nie obserwuje się zaznaczania form fleksyjnych w spontanicznych, nieformalnych wypowiedziach. Wymagałoby to założenia, że posługujący się komunikacją alternatywną ma w umyśle zbudowany system gramatyczny, a jeśli nie – to jego rozumienie sprowadzone jest do poziomu form podstawowych. Podobny problem zaobserwowano u Antosia, który korzystał w przedszkolu z obrazków symbolicznych podpisanych bezokolicznikami i w taki sposób często zapisywał odpowiedzi – bez uwzględniania formy fleksyjnej. Największe ograniczenie dotyczy liczby wprowadzanych znaków i symboli oraz ich znaczenia. W powyższych przykładach pojawiają się określenia zaskakujące, wręcz niemożliwe do zastosowania przez tych

chłopców. Pismo dało im możliwość wyrażenia emocji, podzielenia się odmiennym postrzeganiem świata i zadania niestandardowych pytań oraz ujawniło potencjał intelektualny.

Niewątpliwie dzieci były dotąd pozbawione sposobu wyrażania tego, co myślą. Z wywiadu z ich rodzicami wynika, że w placówkach oświatowych materiał do nauki był niedostosowany do poziomu wiedzy, zainteresowań oraz odmienności w sposobie odbierania rzeczywistości chłopców.

Komunikacja, którą możemy określić jako werbo-graficzną, jest szansą na przekazywanie sposobu myślenia i przeżywania świata przez niektóre niemówiące dzieci z autyzmem. Trzeba jednakże wyjść poza schemat i umieć dostrzec tę szansę również u osób z głębokimi deficytami poznawczymi.

### Bibliografia

- Cieszyńska-Rożek Jagoda (2008), *Standard postępowania logopedycznego w przypadku autyzmu wczesnodziecięcego*, w: *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego. Podręcznik akademicki*, red. Jolanta Panasiuk, Stanisław Grabias, Tomasz Woźniak, Lublin, s. 99–105.
- Cieszyńska-Rożek Jagoda (2013), *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii neurobiologii i językoznawstwa*, Kraków.
- Grabias Stanisław (2001), *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Krasowicz-Kupis Grażyna, Awramiuk Elżbieta (2017), *Psychologiczny model nabywania czytania i pisanie w języku polskim – perspektywa rozwojowa i kliniczna*, w: *Zaburzenia komunikacji pisemnej*, red. Aneta Domagała, Urszula Mirecka, Gdańsk.
- Orłowska-Popek Zdzisława (2018), *Programowanie języka w terapii logopedycznej na przykładzie rozwoju języka dzieci niesłyszących*, Kraków.
- Sedivy-Mączka Katarzyna (2019), *Stymulacja komunikacji językowej dzieci z autyzmem*, Kraków.
- Sedivy-Mączka Katarzyna (2021), *Activation of an Articulation Pattern in Non-Verbal Children*, w: *Neurocognitive Dimensions of Speech*, red. Halina Pawłowska-Jaroń, Anna Siudak, Nowa Logopedia, t. 10, Kraków, s. 107–110.
- Wianecka Elżbieta (2008), *Manualne Torowanie Głosek (MTG)*, Kraków.
- Wiejak Katarzyna, Krasowicz-Kupis Grażyna, Awramiuk Elżbieta (2017), *Językowe uwarunkowania wczesnych umiejętności czytania i pisanie na podstawie oceny nauczyciela z wykorzystaniem skali prognoz edukacyjnych IBE*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 11, s. 41–63. DOI: <https://doi.org/10.5604/01.3001.0010.5504>.

Katarzyna Sedivy-Mączka

**The Language System in the Mind and Speech Expression –  
Using the Mobile Alphabet in Therapy**

Case studies of children with autism indicate that there are still many patterns in therapy and that assessing the abilities of non-speaking children is a huge problem. The search for individually-adapted communication strategies should be emphasised. Writing offers great opportunities for communication, however, it is often not offered to non-speaking children, especially those with profound perceptual disorders.

**KEYWORDS:** autism; mobile alphabet; language system; verbal-graphic communication.

**dr Katarzyna Sedivy-Mączka** – Katedra Logopedii i Zaburzeń Rozwoju Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, zainteresowania badawcze: rozwój systemu językowego u dzieci z autyzmem, zaburzenia czytania oraz manualne technikami artykulacyjne.